

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO PROFESSOR DE INGLÊS DA REDE
ESTADUAL – CONSTRUINDO ATITUDES REFLEXIVAS**

Vanderlei de Souza

Dissertação de mestrado a ser apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. John Robert Schmitz

Campinas, julho de 1998

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V.	Ex.
TOMBO BC/	37558
PROC.	228189
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	30/04/99
N.º CPD	

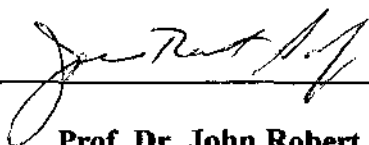
CM-00122831-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

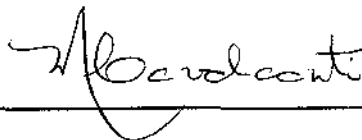
So89f	<p>Souza, Vanderlei de</p> <p>A formação do professor de inglês da rede estadual: construindo atitudes reflexivas / Vanderlei de Souza. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998.</p> <p>Orientador: John Robert Schmitz</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Professores de língua estrangeira - Formação. 2. Método de ensino. 3. Línguas - Estudo e ensino - Pesquisa. 4. Pesquisa - Ação em educação. I. Schmitz, John Robert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

ORIENTADOR: Prof. Dr. John Robert Schmitz
CANDIDATO: Vanderlei de Souza

BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. John Robert Schmitz



Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Vanderlei de Souza

e aprovada pela Comissão Julgadora em

19 / 08 / 98



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Junior e Helena, que me ensinaram e ensinam que educar é uma experiência de amor e dedicação incondicionais. Que me permitiram crescer em humanismo e em espiritualidade. Que me fizeram ver a beleza e a satisfação de dar e receber carinho.

A vocês, seres que despontam junto ao alvorecer do terceiro milênio, dedico o fruto das horas que lhes subtraí, numa tentativa impossível de compensar o incompensável: a alegria da convivência.

Amanhã, quem sabe, possamos olhar para trás e através deste trabalho, relembrar momentos de nossa história. Nesse momento estaremos, como num passe de mágica, vivendo outra vez um tempo que, achávamos, já se havia ido, para então rever amigos, recriar mundos e finalmente perceber que os limites tempo/espço são apenas uma ilusão.

AGRADECIMENTOS

Como não é possível citar o nome de todos que de alguma forma me ajudaram neste trabalho, o faço, simbolicamente, através de alguns. Muito obrigado:

- A Deus;
- Ao Prof. Dr. John Robert Schmitz, pelo apoio e confiança depositados no momento certo, pela paciência e compreensão, principalmente pelo humanismo;
- Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo estímulo e exemplo, também pela primeira acolhida no mundo da pesquisa acadêmica;
- À Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti, por me ensinar que o respeito e a dedicação ainda são qualidades possíveis;
- À Profª Drª Maria José R. Faria Coracini, pela compreensão em momentos difíceis e pelo contraponto necessário;
- À Profª Maria das Graças G. Villa da Silva, responsável direta pelo início da caminhada;
- Ao Professor Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza e às Professoras Doutoras Ana Maria Carmagnani, Laura T. Izarra e Marisa Grigoletto, pela inspiração;
- Aos Professores Marco, Sullivan e Ana, pela amizade e pelo apoio;
- A todos os professores e funcionários do IEL/UNICAMP;
- Ao meu pai Edegal e minha mãe Ilda, por me dar o maior bem de todos: a vida;
- À minha família: Sueli, Junior e Helena, pela paciência, carinho, compreensão e amor;
- Aos professores de Inglês que trabalharam lado a lado, numa busca comum;
- Aos colegas e amigos da Delegacia de ensino: Mariana, Ivone, Bernardo, Marta, Cristina, Iraí, Manoel, Vilmar e Denise; pelas diversas formas de ajuda, mas principalmente pela amizade e consideração;
- À colega de viagem e de estudos, Maria Cecília R. P. de Almeida; pelo incentivo, exemplo, amizade e segurança;
- Ao Dr. Albert, pelo apoio espiritual.
- Ao CNPq, pela bolsa de estudos.

SUMÁRIO

Introdução	1
------------------	---

CAPÍTULO I

SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Introdução	5
1.1. Sobre a formação docente.....	6
1.2. Conceitos sobre formação docente no Brasil – Pequeno Histórico	8
1.2.1. Tendência tradicional	9
1.2.2. Tendência escolanovista	10
1.2.3. Tendência tecnicista	10
1.2.4. Tendência crítica-reprodutivista	11
1.2.5. Tendência Crítica	12
1.3. Reflexões sobre a formação em serviço	14
1.3.1. A formação do professor de Inglês da rede pública estadual de 1º e 2º graus	17
1.3.2. O professor como pesquisador	25
1.3.3. A pesquisa-ação como ferramenta de reflexão	25
1.3.4. Técnicas de reflexão em sala de aula	26
1.4. Conclusão	28

CAPÍTULO II

METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

Introdução	29
2.1. Metodologia de Pesquisa	
2.1.1. Fundamentação metodológica	29
2.1.2. Sujeitos	32
2.1.3. Pesquisador	34
2.1.4. Problema	34
2.1.5. Instrumentos de coleta	34
2.1.6. Procedimentos de coleta	35
2.2. Contexto da pesquisa	
2.2.1. Quem são esses professores	36
2.2.2. O que pensam sobre seu trabalho e o que pensamos nós	36
2.3. Conclusão	43

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DE ATITUDES REFLEXIVAS DURANTE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Introdução	44
3.1. professor reflete sobre sua condição	
3.1.1. A questão metodológica	44
3.1.1.1. - 1º momento - a reflexão individual	45
3.1.1.2. - 2º momento - a reflexão no pequeno grupo	49
3.1.2. O conteúdo	51
3.1.2.1. - 1º momento - a reflexão individual	52
3.1.2.2. - 2º momento - a reflexão no pequeno grupo	54
3.1.2.3. - 3º momento - do pequeno grupo ao painel: a reflexão coletiva	56
3.1.3. Dificuldades na prática	65
3.1.3.1. - 1º momento - a reflexão individual	66
3.1.3.2. - 2º momento - a reflexão no pequeno grupo	68
3.1.4. Insuficiência na formação	70
3.1.4.1. - 1º momento - a reflexão individual	71
3.1.4.2. - 2º momento - a reflexão no pequeno grupo	74
3.2. O professor reflete sobre sua própria prática	
3.2.1. O professor Márcio em processo de reflexão	75
3.2.1.1. Planejamento, organização e disciplina: uma relação	79
3.2.1.2. Problemas com o trabalho coletivo	82
3.2.2. A professora Andréia em processo de reflexão	88
3.2.2.1 Um primeiro olhar – o ponto de partida	89
3.2.2.2. O segundo momento: o professor que olha e não se vê	97
3.2.2.3. Com chave de ouro, o fim da investigação	102
Conclusão	107

CAPÍTULO IV

<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	109
Epílogo	114
Summary	115
Referências bibliográficas	116
Apêndice	124

RESUMO

Este trabalho buscou retratar como se desenvolveram ações de formação em serviço, para professores de Inglês da Rede Estadual de Ensino, a partir de uma proposta reflexiva, em uma Delegacia de Ensino localizada no subúrbio de São Paulo. Os professores dessa localidade, em sua maioria, tiveram pouco ou nenhum preparo dessa natureza. A pesquisa demonstra a possibilidade de um trabalho de reflexão sobre a prática em que os próprios professores são agentes de sua formação, desde que apoiados pela escola em que trabalham e pela Delegacia de Ensino.

Nosso acompanhamento ocorreu em dois níveis: individual e coletivo. No primeiro caso pudemos trabalhar, durante cerca de dois anos e meio, com dois professores; no segundo, investigamos vários encontros de formação em serviço promovidos nesse mesmo período. Os dados coletados nesses contextos permitiram conhecer melhor o pensamento do professor de Língua Inglesa, além de reunir experiências de real interesse no campo da investigação sobre formação continuada.

O trabalho desenvolvido no nível individual revelou trajetórias para o auto-conhecimento da prática cotidiana, adquiridas via reflexão, que contribuíram, de modo crucial, para a mudança de posturas pedagógicas em sala de aula, como no caso da professora Andréia; e também para a elucidação de entraves que comprometem a qualidade do trabalho docente, caso do professor Márcio.

Finalmente, este trabalho permitiu o crescimento da consciência sobre como contribuir com a qualidade do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, em um contexto em que a dificuldade básica dos profissionais envolvidos é o próprio domínio da língua que ensina.

CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO

P. Professor (a)

O. Observador

V. Pesquisador

M. Márcio (sujeito de pesquisa)

A. Andréia (sujeito de pesquisa)

A1, A2, A3 e assim por diante : Alunos não identificados

AA. Vários alunos

(Inc) – trechos incompreensíveis

() – contextualização

... – pausa

RELAÇÃO DE TABELAS E FIGURAS

Tabela nº 1	Cursos oferecidos – 1ª metade dos anos 90.....	pág 22
Tabela nº 2:	Que ensinaram?	pág 37
Tabela nº 3:	Predomínio de itens de vocabulário	pag 38
Tabela nº 4:	O que o professor de Inglês ensina, por série	pág 61
Figura nº 1:	Métodos mais citados	pág 50
Figura nº 2:	Conteúdos mais lembrados	pág 55
Figura nº 3:	Dificuldades mais apontadas	pág 69
Figura nº 4:	Insuficiência na formação	pág 74

INTRODUÇÃO:

*Os melhores tratados de criptografia são obra de sábios infiéis, e em Oxford
pude fazer com que me lessem alguns deles. Bacon tinha razão em dizer que
a conquista do saber passa pelo conhecimento das línguas.
(Humberto Eco – O nome da rosa)*

Com este trabalho de pesquisa temos o propósito de investigar a formação em serviço do professor de Inglês que atua no ensino de 1º e 2º graus da rede pública oficial do Estado de São Paulo e a partir daí acompanhar e reconhecer como se constroem práticas reflexivas sobre a ação e na ação. Para tal, trabalhamos junto a uma Delegacia de Ensino em que há uma preocupação com a formação continuada desses profissionais.

Decidimos abordar este tema por várias razões que vão desde motivações pessoais até profissionais. Pessoais porque como professor de Inglês atuando na rede estadual há 8 anos sempre sentimos a necessidade da formação em serviço, quase inexistente. Entretanto, nos momentos em que realmente essa oportunidade ocorreu, foi decisiva para nosso crescimento profissional. Profissionais porque já trabalhamos com professores de Inglês no nível de assistência pedagógica em Delegacias de Ensino. Assim sendo, há a possibilidade de que o trabalho de pesquisa beneficie o trabalho de formação dos professores, já que um pode alimentar o outro.

Apesar de termos citado a experiência pessoal para mostrar a importância da formação em serviço para o professor de Inglês, não é esta a única nem a mais importante das justificativas desta opção, na verdade constatamos através de pesquisa documental junto a órgãos da Secretaria da Educação que nunca houve interesse, quantitativo nem qualitativo, para com o aperfeiçoamento do professor que já atua no ensino de língua estrangeira. Mesmo recentemente, a partir do começo de 1997, quando a maioria dos professores da rede estadual tiveram acesso ao PEC, Projeto de Formação Continuada¹, mais uma vez os professores de Inglês foram relegados a segundo plano. Temos notícia de

¹ O Projeto de Formação Continuada é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação que teve início em 1997 e que visa ao aperfeiçoamento dos profissionais da rede de ensino estadual que atuam nas seguintes áreas: Supervisão de Ensino, Direção, Coordenação e Docência dos 1º e 2º ciclos, excetuando-se

apenas um programa voltado a esta clientela, promovido em apenas uma região do interior de São Paulo, ainda sim com vagas limitadas a cerca de 60 professores.

Trabalhos de pesquisa em sala de aula (Almeida Filho, 1992; Montemór, 1991a; Delbo, 1995) demonstram que o nível de ensino de Inglês é extremamente baixo. Não raro deparamo-nos com professores de Inglês que absolutamente não falam a língua, muitas vezes não a compreendem, não a lêem e dificilmente a escrevem. A consequência disso é que a maioria dos alunos passaram, passam e passarão pela escola pública sem conseguir entender um texto de uma revista em Inglês, sem compreender uma fala de um filme sem legenda ou muito menos serão capazes de se expressarem nesta língua na fala ou escrita em um contexto comunicativo. Em resumo, a escola comum, aquela que nos ensina a ler e escrever, não tem sido lugar para se aprender uma língua estrangeira.

É, portanto, ao final desta argumentação, imprescindível que voltemos a atenção para as possibilidades de formação em serviço baseadas na reflexão do professor sobre sua prática e de uma retomada dessa prática já mais embasada e consciente, para que um novo ciclo de reflexão se inicie. É o que chamamos de ciclo reflexivo, momento importante na construção de uma práxis. Desta forma, estaremos contribuindo para que práticas tradicionais de ensino, baseadas principalmente na memorização e mecanização de pontos gramaticais, tradução palavra por palavra, conteúdos ideológicos distantes da realidade do aluno e repetição de frases sejam substituídos por um ensino de mais qualidade e voltado para o uso mais próximo do real e da vivência comunicativa.

A tarefa mais importante deste trabalho será a de conhecer melhor a realidade de alguns professores e possibilitar-lhes momentos de reflexão para que, de alguma forma, possamos melhor conceber o trabalho de formação de professores, além de proporcionar a esses profissionais oportunidades de construção e reconstrução de seu próprio fazer. E o resultado disso tudo, esperamos, seja o de acrescentar um pouco mais de luz, ainda que modesta, à difícil empreitada de entendermos os caminhos pelos quais os professores aprendem a ensinar ou ainda aprendem a mudar.

Ao longo do trabalho construiremos, ainda, um perfil do professor de Inglês que parte do genérico, professor como educador e, portanto resultante de uma política de formação em serviço comum aos demais colegas das outras disciplinas; passaremos a conhecer a especificidade dos professores que trabalham na região pesquisada e por fim adentraremos as salas de aula de dois bravos voluntários que se propuseram a investigar o próprio fazer.

Enfocaremos ainda a questão do trabalho cooperativo entre professores de Inglês e a relação entre estes e as unidades escolares. É importante a constatação de como um professor bem preparado pode se tornar ineficiente sem o apoio do coletivo escolar.

Em resumo, podemos considerar como objetivo geral desta dissertação acrescentar mais material para a reflexão sobre o caminho percorrido pelo professor de Inglês em busca de seu crescimento profissional, suas dúvidas, descaminhos e, por que não, suas certezas. Para atingir este objetivo maior formulamos outros sub-objetivos que são:

- refazer os caminhos de formação em serviço do passado;
- construir um perfil dos professores do contexto pesquisado;
- refletir sobre o trabalho coletivo na escola;
- refletir sobre o trabalho cooperativo entre professores de Inglês;
- refletir sobre a reflexão sobre a prática como instrumento de capacitação profissional.

Para atingir os objetivos acima propostos lançaremos mão da pergunta de pesquisa que se segue:

Como se constróem as atitudes reflexivas do professor de Inglês durante sua formação em serviço?

Para que uma pergunta de caráter geral, que é o caso desta, seja respondida satisfatoriamente, faz-se necessário que a subdividamos. Por conseguinte elaboramos as seguintes sub perguntas:

1. Que tipo de preocupações os professores demonstram com relação à própria prática? como demonstram e por quê?
2. Que fatores dificultam/auxiliam atitudes de reflexão sobre a prática? Por quê?
3. Que mudanças na prática podem acontecer a partir do processo de reflexão? Como?

Este trabalho está subdividido em : Introdução, Capítulos I, II, III e Considerações Finais. No **Capítulo I** colocamos o problema e a justificativa da pesquisa; revisamos, principalmente, a bibliografia que fundamenta teoricamente o trabalho de reflexão como instrumento para o desenvolvimento profissional.

O **Capítulo II** descreve o Contexto Pesquisado, um levantamento detalhado a respeito dos professores que o compõe, principalmente dados relativos a sua formação ; e a Metodologia de Pesquisa empregada neste empreendimento, apontando detalhes sobre o corpus, a coleta de dados, os sujeitos participantes, as perguntas de pesquisa e o tratamento dos dados.

Temos no **Capítulo III** a análise e a discussão dos dados sobre a experiência dos professores, enquanto grupo em formação continuada e de dois voluntários que se dispuseram a refletir sobre a própria prática como forma de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO I

Só então soube, realmente, que meu raciocínio anterior conduziu-me para perto da verdade. De modo que as idéias, que eu usava antes para figurar um cavalo que ainda não vira, eram puros signos, como eram signos da idéia de cavalo as pegadas sobre a neve: e usam-se signos e signos de signos apenas quando nos fazem falta as coisas.
(Humberto Eco – O nome da rosa)

SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Introdução

O professor de Inglês é um educador, como tantos outros das várias disciplinas: Matemática, História, Geografia, Português, Educação Artística e assim por diante. Como tal, possui responsabilidades comuns ao coletivo de educadores, é parte importante na construção de um projeto educacional que contemple um dado modelo de sociedade. Desta forma, um projeto de formação de professores de Inglês deve ter como base pressupostos comuns aos de qualquer educador, ou seja, deve responder a questões como: Que tipo de alunos queremos formar? De que forma? Para quê? Por quê? Qual é o nosso conceito de sociedade, e de ensino? E de aprendizagem? Que retrato possuímos de nossa realidade política, social e educacional? De onde partimos? Onde queremos chegar? O que está em discussão aqui é o papel do educador na sociedade atual, papel este que vai além da mera transmissão de saberes preestabelecidos.

Assim sendo, quando falamos sobre papel do professor na sociedade, não podemos perder de vista que seu processo de formação vai determinar, em última instância, a qualidade de sua atuação profissional. Se, enquanto educadores, optamos por um dado modelo de sociedade, democrática, pluralista e igualitária, serão essas as premissas para um trabalho de formação docente. Se queremos alunos cidadãos, críticos, autônomos e competentes, então devemos ter professores de igual perfil. Entretanto, devido a ciclicidade deste processo: professores mais bem preparados preparam alunos melhores que poderão ser futuros professores ainda mais bem preparados; deparamo-nos com o fator tempo, qualquer mudança significativa no ensino não pode ser vislumbrada da noite para o dia. O desenvolvimento profissional do professor se dá diariamente e pode ser amplificado através da reflexão sobre a prática e na prática. Neste capítulo estaremos percorrendo um circuito que parte de uma breve reflexão sobre o conceito de formação docente e sobre suas tendências no Brasil (1ª parte); passa, então, para a especificidade do

professor de Inglês da rede pública estadual e as iniciativas de atualização docente ocorridas nos últimos dez anos (2ª parte); Depois, discutiremos sobre as atuais tendências para a formação em serviço do professor de Inglês (3ª parte).

1.1. Sobre a formação docente

Podemos segmentar a formação de docentes basicamente em quatro momentos distintos: (I) - a biografia, (II) - a formação pré-serviço, (III) - em serviço e (IV) - pós-graduada. Toda experiência social adquirida nos anos de vida, incluindo a educação fundamental e média, chamamos biografia, a educação universitária, ou seja o curso de licenciatura, constitui a formação pré-serviço aquela que “profissionaliza”; a formação em serviço é aquela adquirida no período em que o professor concluiu sua licenciatura e já está atuando profissionalmente. Sabemos, no entanto, que é comum a atuação de professores que ainda não concluíram sua educação pré-serviço. Esse tipo de formação em serviço baseia-se principalmente nos cursos de aperfeiçoamento, orientações técnico-pedagógicas, projetos de formação continuada, iniciativas de auto-formação e toda a experiência advinda da prática. A formação pós-graduada constitui-se basicamente dos cursos do tipo *latu-sensu* e *strictu-sensu*, sendo o último cursos de mestrado e doutorado. Em nosso trabalho pretendemos focar fundamentalmente a formação em serviço.

Em muitos países, como no Brasil, os professores enfrentam vários problemas de valorização profissional, que vão desde salariais até os que dizem respeito a sua formação profissional. Dentre os vários problemas, ressaltamos dois grandes dilemas desses educadores: cada vez mais atribuições, como, por exemplo, carga horária elevada e cada vez menos autonomia de trabalho. Em outras palavras, desce a um nível de mero executor, sem que possa participar da construção de seu próprio ensino. Essa “proletarização” do professorado o torna extremamente dependente do conhecimento produzido nas Universidades, pelos pesquisadores do ensino. Paradoxalmente, estudos sobre a formação do professor de língua estrangeira não têm ocorrido com muita frequência neste contexto. Recentemente, podemos citar os trabalhos de Almeida Filho (1992); Moll da Cunha (1992); Vieira Abrahão (1993) e Uyeno (1995). A partir dessa lógica é bastante compreensível, mas não aceitável, que o professor se apegue a fórmulas prontas de ensino,

planejamento, currículo e avaliação produzidas, não por ele, mas por outros. Entretanto, o desenvolvimento profissional do professor não se dá pelo acúmulo de cursos, títulos ou conhecimentos mas é fruto de sua vivência pedagógica, aliada à constante reflexão sobre e na prática. Na realidade, de acordo com Dominicè (1990: 149 - 150)

"Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica."

E por isso mesmo que nas palavras de Freire (1970: 68): *"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"*.

Fica bastante perceptível a necessidade de o professor assumir o seu papel de produtor de sua própria profissão, não individualmente, é claro, mas a partir de esforços coletivos, sem ignorar a perspectiva sócio-histórica em se insere. Assim:

"O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e afirmação de valores próprios da formação docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente," (Nóvoa, 1996).

Para Nóvoa (op. cit.), há três processos importantes na formação profissional do educador: a produção da vida do professor, a produção da profissão docente e a produção da escola.

Como produção da vida do professor o autor entende os aspectos pessoais que compõem o ser humano que também é professor, mas que traz experiências e uma história de vida. Valorizar a pessoa, suas inquietações, ansiedades e sonhos, significa também valorizar o professor. Como diz Nias (1991, apud Nóvoa²) *"O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor"*.

Produzir a profissão docente significa romper com a dicotomia teórica e prática, numa perspectiva em que a primeira não estaria dissociada da segunda e fosse parte da

² NÓVOA, A. (1996) *Notas sobre formação (contínua) de professores*. In *Subsídios para os encontros regionais de educação*. São Paulo, APEOESP.

responsabilidade do professor tanto quanto o é a segunda. O professor não é apenas o que executa o que já foi pensado; é portanto responsável pela elaboração dos currículos, pela adoção de metodologias, enfim constrói ou ajuda a construir políticas de ensino, sustenta e decide sua própria formação, é um profissional autônomo e reflexivo.

É, contudo, difícil conceber um profissional que está em mudança no processo, que buscar inovar, experimentar e experienciar trocas, criar alternativas sem que haja também uma mudança no nível do coletivo escolar. De outra forma, como tem acontecido freqüentemente, o professor que busca o novo sente-se desamparado e até perseguido pela ausência de uma política pedagógica formativa e colaborativa no grupo que compõe a escola. Dai a importância da produção da escola em seu nível organizacional.

1.2. Conceitos de formação docente no Brasil - pequeno histórico

Para que melhor compreendamos a lógica constitutiva da formação do professor de Inglês da Rede Estadual de 1º e 2º graus, é necessário compreender um pouco as políticas educacionais de atualização em serviço, desenvolvidas pelo Estado, de um modo geral, na história recente do país. Tais políticas sempre estiveram atreladas aos interesses político-econômicos que predominavam no período e seguiam uma lógica assimétrica, em outras palavras, de cima para baixo. Os cursos de treinamento, como sugere o próprio nome, serviam, primordialmente, como instrumento ideológico de convencimento do professor sobre a melhor forma de ensinar.

Fusari (1988) aponta a legislação como uma referência fundamental para o professor no que diz respeito às finalidades da educação. É, portanto através desta, cujo texto é sempre produzido segundo interesses hegemônicos, que as principais ações formativas do professor serão concretizadas. O autor aponta como exemplo a implantação da lei n.º 5.692/71:

"A universalização e compulsoriedade da formação técnica no 2º grau, por exemplo, exigiu muito treinamento para que os educadores "comprassem" a idéia de era preciso "formar técnicos para o mercado de trabalho" e que esta era a função principal do ensino de 2º grau e, portanto, a dicotomia do currículo entre educação geral e formação especial deveria ser incorporada e repassada aos educandos como natural, boa e necessária. E aí estão as conseqüências negativas

disso nos diferentes segmentos de ensino, principalmente no ensino público: não oferece educação geral de qualidade nem formação especial."

O retrato que os grupos hegemônicos fazem da sociedade está refletida diretamente na concepção de educação de cada período da história. Percebemos uma estreita relação entre o contexto político-social, as tendências educacionais e o processo de treinamento de professores. Fusari (op. cit.) aponta essa relação em cinco momentos da educação brasileira, momentos em que predominaram as seguintes tendências pedagógicas: (I) – Tradicional; (II) – Escolanovista; (III) – Tecnicista; (IV) - Crítico-Reprodutivista e (V) - Crítica. Apresentamos, a seguir, uma breve resenha sobre esses momentos, sob o ponto de vista de alguns autores.

1.2.1. Tendência tradicional

Esta tendência educacional coaduna-se com o modelo de sociedade ruralista, patriarcal em que apenas os detentores de poder econômico e político têm acesso à escola. Nesse contexto, o professor é a autoridade máxima em sala de aula, detém o poder e o saber. As aulas são baseadas na transmissão desse saber, acumulado como patrimônio da cultura universal, pelo professor a um aluno-receptáculo, simples objeto do ensino. Reflexos dessas concepções, os treinamentos desse período enfatizavam o repertório de conhecimentos a serem adquiridos, o desenvolvimento de técnicas e atitudes. Deste modo,

"Os objetivos propostos no treinamento seriam atingidos, na medida em que os educadores entrassem em contato com determinados conteúdos, trabalhados através de algumas técnicas específicas. Acreditava-se que a aquisição de conhecimentos, por si só, desenvolveria determinadas atitudes positivas em relação ao ensino e estas tenderiam a modificar o comportamento dos educadores." (Fusari, op. cit.: 15)

A ênfase na transmissão de conhecimentos, principalmente via exposição, ponto crucial dessa tendência, reforçava a idéia de simples aplicação da teoria à prática. Isto contribuiu para uma dicotomização da relação teoria e prática. Ainda hoje sentimos o reflexo dessa cultura quando ouvimos do professor que "a teoria é muito bonita mas não dá para aplicar em sala de aula".

1.2.2. Tendência escolanovista

Tendência que predominou na educação brasileira no período de 1960 a 1968, teve como base, segundo Saviani (1980), o "Humanismo moderno". Para Candau (1983):

"O problema está em superar a escola tradicional, em reformar internamente a escola. Afirma-se a necessidade de partir dos interesses espontâneos da criança, os princípios de atividade, de individualização, de liberdade, estão na base de toda proposta didática; parte-se do princípio da psicologia evolutiva e da aprendizagem como fundamento da didática: trata-se de uma didática de base psicológica; afirma-se a necessidade de "aprender fazendo" e de "aprender a aprender"; enfatiza-se a atenção às diferenças individuais; estudam-se métodos e técnicas como: "centros de interesse", estudo dirigido, unidades didáticas, método de projetos, a técnica de fichas didáticas, o contrato de ensino etc.; promovem-se visitas às "escolas experimentais", seja no âmbito do ensino estatal ou privado."

Sob forte influência da Psicologia, a tendência escolanovista foi responsável por significativas mudanças nas iniciativas de treinamento docente. Estes se caracterizavam, principalmente, pelas dinâmicas de grupo e pelas dramatizações. Desta feita, ao contrário da tendência tradicional, o que importava não eram apenas os conteúdos e sim a forma como eram trabalhados. As palavras-chave, nesse momento, eram relações humanas, vivências, satisfação emocional.

De certa forma, o escolanovismo oportunizou-se entre nós a reboque do golpe militar de 64 que impediu o avanço das tendências progressistas, que começavam tomar corpo nesse período, principalmente no trabalho de Paulo Freire,. Havia, certamente uma contradição entre a liberdade "vivenciada" pelos professores nas dinâmicas de grupo que faziam parte de seu treinamento e a ausência de democracia pela qual passava a sociedade brasileira da época. Autores como Saviani (1986:52/53) chegam mesmo a considerar que a escola nova não é mais democrática que a tradicional.

1.2.3. A tendência tecnicista

Esta tendência educacional coincidiu com os anos mais difíceis da ditadura militar, em que a liberdade de expressão estava enormemente comprometida. O Brasil rumava em busca da retomada do desenvolvimento industrial e econômico, a partir do modelo liberal.

Nesse particular, a escola passa a ser concebida como peça importante na formação de uma mentalidade baseada na produtividade, planejamento, eficiência e racionalidade. Os recursos tecnológicos elevam-se a um alto grau de importância no processo ensino-aprendizagem; é comum, nesse momento, serem enfatizados os treinamentos.

Toda esta concepção educacional surgia da injunção de políticas econômicas liberais com a Psicologia Behaviorista aliadas à Teoria da Comunicação. A função da escola era preparar o educando para o mercado de trabalho, utilizando-se, para isso, de um trabalho pedagógico estritamente científico, objetivo e portanto "neutro" que buscava a eficiência.

1.2.4. A "tendência" crítico-reprodutivista

Essa tendência coincide com o período inicial de abertura política do país. Consideramos este período como crítico pois amplia-se a visão de educação, agora indissociada dos fatores sociais. Apesar disso, essa concepção educacional não avança além do estudo das condicionantes sociais impostas à educação. Daí o nome reprodutivista, por considerar que a escola não possui condições de transformar a sociedade podendo apenas reproduzi-la.

Os trabalhos de formação de professores:

"... foram utilizados como meios para difundir a denúncia do caráter perverso da escola capitalista, onde a escola da maioria reduz-se totalmente à inculcação da ideologia dominante, enquanto as elites se apropriam do saber universal nas escolas particulares de boa qualidade, reproduzindo, assim, as contradições inerentes e necessárias ao capitalismo. É evidente que houve um saldo positivo, na medida em que ocorreu, de certa forma, um avanço da consciência ingênua dos educadores para uma concepção mais crítica da educação escolar; e o mais positivo, e que a história tem comprovado, foi a superação desse pessimismo crítico imobilista em relação ao desenvolvimento da escola, como um espaço contraditório, onde se pode e se deve atuar de forma competente e comprometida politicamente, com os interesses das maiorias, dando origem ao que se pode ser denominado de "realismo crítico". (Fusari, 1988, pp22,23)

1.2.5. A tendência crítica

A tendência crítica concebe a escola como parte da sociedade, constituída a partir desta, mas que possui especificidades próprias. Possui a atribuição de universalizar o saber, bem como produzi-lo, de maneira igualitária à totalidade da população. Não é a "redentora da humanidade", entretanto, participa em transformação social e compromete-se com ela, se possível.

O papel do professor, de acordo com esta concepção é a de mediador do saber. A partir das especificidades dos conteúdos e metodologias deve garantir, em sua prática cotidiana, o respeito à realidade do educando, atuando como organizador e estimulador de reflexões sobre o mundo concreto. Não cabe, portanto, a idealização ingênua do aluno, do professor ou ainda da sociedade.

Caberia, então, um movimento de passagem de uma política de *"capacitação de recursos humanos aplicada à educação"* para uma *"política de educação do educador em serviço"* (Fusari, op. cit.:24).

É pertinente começarmos a discussão a partir de um diagnóstico da atuação dos profissionais da educação em nossa realidade escolar. Marques (1992) ao fazer um histórico da formação do professor destaca a iniciativa da Universidade de São Paulo em 1985, que promoveu um seminário cujo foco era a discussão sobre a formação do professor em sua dimensão social e política. Aponta vários autores e suas avaliações sobre o processo e a cultura de formação em nosso país. Citamos e comentamos alguns depoimentos, com o intuito de confrontar a realidade de então, com a atual:

"Florestan Fernandes analisa a formação política e o trabalho do professor, objetificado, agente da pura e simples transmissão cultural, elemento de mediação na cadeia interminável da dominação política e cultural, calibrado numa atitude de neutralidade ética, em que se separam o cidadão, o cientista e o professor mas que necessita identificar-se com os outros degradados num posicionamento político exemplar, que não pode amparar-se em retalhos das Ciências Sociais e Políticas e exige dele, o educador, a redefinição de suas relações com a escola, com o meio, com os conteúdos do ensino, com os estudantes, numa crítica reflexiva, que articule a consciência da situação com a ação prática modificadora." (Marques, 1992:30)

A "prática modificadora", a que se refere Florestan Fernandes, parece não ter chegado ainda à escola, já que o caráter conteudista do ensino prevalece, aliado a uma

visão fragmentada do conhecimento, desligada da realidade próxima do aluno e que ainda traz o professor como assujeitado de sua própria prática. Chamada de "educação bancária" (Freire, 1970), essa prática consiste no depósito, transferência e transmissão de conhecimentos de forma que:

- "a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;*
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;*
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;*
- d) o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente;*
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;*
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;*
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;*
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;*
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;*
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos."*

Outro depoimento relevante citado por Marques é o do sociólogo Perseu Abramo que identifica duas origens sociais distintas do professorado de 1º e 2º graus: o professor advindo da classe média alta em mobilidade descendente a caminho da proletarização e o originário da classe média baixa ou mesmo popular em ascendência. Para ele, ambas as camadas não têm tido a capacidade de propor alternativas educacionais para a sociedade. Necessitam, pois, organizarem-se de acordo com suas "opção associativas, sindicais, partidárias, políticas, ideológicas." (Marques, 1992:30).

O distanciamento entre teoria e prática foi apontado por Cecília Guaraná. A educadora:

"diagnostica grande distância da escola que forma o professor e a prática em que se deverá ele empenhar, exigente do planejamento em conjunto, de conhecimentos sólidos, de uma visão consciente e crítica do mundo, de uma solução dos conteúdos significativos e dos valores a serem vivenciados, da atenção ao cotidiano, que permite dele fazer emergir o extraordinário."
(Marques, 1992:32).

1.3. Reflexões sobre a formação em serviço.

Os chamados cursos de atualização, reciclagem, treinamento ou orientações técnicas, lamentavelmente, não têm contribuído, de um modo geral, para mudanças significativas do ensino. Encontros de professores geralmente são atividades que despertam interesse e reascendem fagulhas de mudanças, fagulhas estas que não chegam a se transformar em chamas, pois se apagam ante a descontinuidade do processo. Lamb (1995) descreve um insucesso com estas características ocorrido por ocasião de um curso para professores de Inglês na Indonésia e sugere que o fracasso se deu devido a um modelo de formação de professores baseado na transmissão de conhecimentos, na aplicação de prática construída por outrem. Conclui que esses cursos de atualização³ deveriam focalizar a conscientização a partir da própria prática e levar em consideração as crenças e desejos dos professores engajados neste processo.

Kemmis (1986) sugere que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual e sim uma ação orientada, permeada pelo momento histórico, sócio-político e que sempre toma partidos, através da reflexão (e ação, é claro) podemos transformar relações sociais que caracterizam nosso contexto de trabalho. Vista assim, a reflexão assume uma força potencial transformadora da sociedade. Fica claro a necessidade de aliar a reflexão à prática, que aliás, Freire (1970) já apontava ao sugerir que reflexão sem ação é verbalismo e ação sem reflexão é ativismo.

As palavras dos educadores citados traduzem em grande parte o sentimento que nos perpassa diariamente quando adentramos o ambiente escolar, quando conversamos com os professores e alunos, quando pesquisamos esse universo da educação. São palavras ainda atuais, não obstante sua relativa distância no tempo. É somente através da práxis (reflexão transformada em prática que realimenta a reflexão) que podemos reverter

³ J. M. P. Azanha (1997) defende posição semelhante no contexto brasileiro: " *Será que o aperfeiçoamento do pessoal docente, em exercício, deve ser feito pela freqüência a cursos? Na verdade, a resposta a essa questão exige uma qualificação prévia. Se os objetivos desses cursos forem a modificação da própria prática docente, a resposta mais adequada será provavelmente, não.* "

essa situação de imobilidade e de assujeitamento que torna o professor apenas mais uma peça de uma engrenagem social imutável.

Se, como vimos, o professor traz consigo uma história de formação, baseada no conceito bancário de educação, e isso quer dizer, entre outras coisas, que ele já está "formado", ou seja, foi autorizado a exercer a profissão, pois preenche o requisitos básicos, exigidos pelas instituições de ensino superior, então resta-lhe aplicar os conhecimentos adquiridos e retransmiti-los a seus alunos. Mas, se por outro lado, o professor adquire a consciência de que o homem é um ser inconcluso e que os conhecimentos são frutos da constante revisão de valores políticos, éticos, estéticos, econômicos e ideológicos por que passa a sociedade como um todo, então cabe ao professor abordar essas questões, de forma que, ao ensinar, aprenda tanto quanto seus alunos, e, principalmente, com eles. Já não podemos conceber um modelo de formação de professores que se encerre após uma titulação mínima obtida em alguns anos nos bancos universitários, nas chamadas licenciaturas. Segundo Azanha (1997):

"A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E esse conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de pesquisas sistemáticas e continuadas. Como melhorar práticas que são desconhecidas?"

A experiência docente, antes negligenciada nos cursos de licenciatura ou mesmo de atualização, passa ser de vital importância para a constituição do educador. Os cinco, dez ou vinte anos que o professor passa em sala de aula não podem mais ser jogados fora, como lixo, em nome de freqüentes modismos metodológicos que surgem na educação, de tempos em tempos. Ao contrário, a compreensão de um passado e de um presente, marcadamente conservador e reacionário é um passo fundamental para a tomada de consciência rumo a um conceito de educação mais justo, do ponto de vista social, ou seja, que enseje idéias de liberdade, igualdade e respeito. É, portanto, a partir da prática e na prática que o educador se fortalece, desde que desperte para a riqueza que esta lhe pode proporcionar, em termos de matéria prima para a reflexão.

Vários autores costumam fazer distinção entre “treinamento” (teacher training) e “desenvolvimento” (teacher development) quando se referem ao processo de formação docente. Para Freeman (1982), a primeira acepção diz respeito a trabalhos de formação voltados para aspectos específicos do ensino, como por exemplo, sequenciar uma aula ou como utilizar diálogos em sala de aula. Por outro lado, “desenvolvimento” implica em crescimento pessoal e profissional do professor como um indivíduo em processo de reflexão, exame e mudança. Este autor acrescenta ainda que, enquanto treinamento é um processo finito, voltado para as questões imediatas, desenvolvimento envolve questões mais profundas e continuadas, como encorajar o professor a crescer, explorar novas possibilidades, ou evitar “atrofia” profissional, posições com as quais concordamos.

Outros, como Swan (1993) diferenciam a “educação do professor” (teacher education) de desenvolvimento (teacher development) a partir do modelo de formação de professores em que estão inseridos. No Brasil, o termo consagrado é mesmo “formação”, que, genérico, refere-se a qualquer movimento de aperfeiçoamento profissional, seja em serviço ou não. Segundo Wallace (1991), historicamente existem três grandes modelos de formação de professores: o modelo Craft, Applied Science e Reflective. O primeiro baseia-se no conhecimento acumulado pelo mestre após longos períodos de experiência, conhecimento esse que seria transmitido através da imitação. Até a primeira metade deste século esse era o modelo de formação profissional utilizado. Hoje em dia o mundo está em constante mudança, o que torna este modelo ultrapassado. Quanto ao segundo, na Applied Science (Ciência Aplicada) tem como base o conhecimento recebido, desta forma o profissional aprende como desempenhar suas funções de acordo com as teorias elaboradas pelos pesquisadores. Tal modelo, afirma Wallace, divide claramente dois tipos de profissionais: pensadores e executantes. O terceiro e último modelo, chamado reflexivo, prescinde de dois tipos de conhecimento: conhecimento recebido e conhecimento experiencial. O primeiro constitui a bagagem específica necessária a cada área de atuação,

como por exemplo, para o professor de Inglês saber falar na língua-alvo⁴, conhecer nomenclaturas gramaticais, organizar grupos de trabalho em sala de aula, entre outros.

O segundo tipo de conhecimento é adquirido de pelo menos duas formas diferentes, pelas oportunidades de refletir sobre e durante a prática ou pela observação da prática de outros. Estes dois tipos de conhecimento aliados possibilitam o desenvolvimento de um ciclo reflexivo: o professor prepara-se através da aquisição de conhecimentos relativos aos conteúdos de sua área, adquire no processo experiências de ensino e aprendizagem, parte para a prática, reflete sobre a mesma e reinicia o ciclo já com outra bagagem experiencial. A repetição do ciclo o encaminha para uma competência profissional cada vez mais acurada. É a partir dessa idéia, de que a reflexão é a ferramenta principal para o crescimento profissional, que nortearmos este trabalho.

1.4.1. A formação do professor de Inglês da rede pública estadual de 1º e 2º graus

Qual tem sido o investimento na formação em serviço do professor de Inglês da rede estadual nos últimos dez anos? Essa pergunta nos conduziu à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, mais especificamente à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão responsável, entre outras atribuições, pela formação em serviço dos professores da rede. Após pesquisarmos documentos relativos ao trabalho desenvolvido para os professores de Inglês, desde 1986, constatamos que os esforços dispensados nesse sentido não foram suficientes nem adequados à realidade e à dimensão do Estado. Passaremos a detalhar melhor nosso ponto de vista.

Em primeiro lugar podemos questionar a questão da centralização das ações diretas de capacitação, parece-nos claro que os órgãos centrais não possuem agilidade nem recursos humanos e materiais suficientes para gerenciar, sozinhos, um esforço de capacitação em todo o estado, por outro lado, as Delegacias de Ensino raramente assumiam essa responsabilidade, ou por falta de autonomia ou por falta de interesse. Dados da Segunda metade dos anos 80 mostram que as três Universidades públicas

⁴ A propósito da competência linguística do professor de Inglês da Rede Oficial do Estado de São Paulo vide Almeida Filho (1992). Nesse trabalho o autor mostra a precariedade do professor de Inglês com respeito ao uso comunicativo da língua.

estaduais (USP, UNICAMP e UNESP) atuavam na formação em serviço do professor de Inglês oferecendo cursos, via convênio com a CENP. O procedimento era o seguinte: Os departamentos de línguas das Universidades enviavam propostas de cursos, com duração média de 30 horas, para CENP, que eram analisados pela equipe técnica de língua estrangeira, para serem homologados ou não. A iniciativa, apesar de louvável, não contemplava minimamente a demanda do Estado. Para termos uma idéia a respeito disso basta mencionarmos que em 1986 foram oferecidos, somados esforços das Universidades e das Delegacias, apenas 12 cursos com 40 vagas cada. Isso totaliza 480 professores de toda a rede. Lembramos que apenas na Delegacia em que trabalhamos temos cerca de 150 professores que atuam na área. De acordo com um relatório⁵ a que tivemos acesso, o convênio com as Universidades sempre foi problemático, ora os cursos não aconteciam, porque não atendiam à linha das propostas curriculares:

O Departamento ... enviou três propostas de curso, cujos temas e ementas não atendiam de imediato, nem à linha enfocada pelas propostas curriculares de 1º e 2º graus, nem às reivindicações dos professores com relação aos temas dos cursos.

A Universidade ... enviou também 1 (um) programa de curso, o qual não foi homologado porque a ementa não atendia à linha enfocada pelas propostas curriculares de 1º e 2º graus. Foi solicitada a presença do professor responsável pelo curso para esclarecer melhor o que iria ser oferecido no curso. Entretanto, isso não ocorreu, infelizmente.

Ora porque não havia verba:

A Universidade ... enviou para a equipe 01 (um) programa de curso, que foi homologado. No entanto, o curso acabou não acontecendo por falta de verba.

E ainda por motivo de greve de professores da rede:

A Universidade ... enviou à CENP 01(um) curso, que foi homologado. Esse evento deveria ter acontecido no período de 17 a 21/07/89. No entanto, por causa da reposição de aulas dos professores, o curso foi reprogramado para os seguintes sábados (23 e 30/09; 07, 14 e 21/10). Assim mesmo, o curso foi transferido para o próximo ano (1990) porque os professores estavam repondo aulas também aos sábados.

⁵ Os documentos pesquisados na CENP compõem-se de manuscritos, papéis datilografados e rascunhos.

Às vezes por desinteresse das próprias instituições:

A Universidade ... ofereceu 5 cursos em 1985 e 2 cursos em 1986. A partir de 1987 não enviou mais propostas de cursos.

Em 1988 a Universidade ... não ofereceu curso.

Além desses problemas acima citados, não havia uma política de formação continuada, os cursos eram temáticos e estanques, não previam acompanhamento ou retomada. Os temas, não raro, eram desvinculados da realidade dos professores. No entanto, as avaliações eram sempre positivas, com relação a esse aspecto, por parte dos cursistas como por parte da CENP, conforme demonstra este trecho, extraído de documentos desse órgão:

Pontos positivos:

- *os convênios são ótimos;*
- *a reciclagem é fundamental;*
- *o curso foi bom, bem preparado;*
- *o material é muito rico tanto para reflexão quanto para amostragem;*

Críticas:

- *nos 4 relatórios apresentados não houve críticas*

Sugestões:

- *aumentar o número de cursos.*

Se por um lado o conteúdo e forma dos cursos eram bem aceitas, por outro, já se percebia nas avaliações a necessidade de um trabalho mais articulado e duradouro. Em vários momentos apontava-se para falhas conjunturais desse modelo de formação em serviço. Por exemplo:

Críticas:

- *falta de divulgação;*
- *inscrição dos cursos deve ser na própria D.E. do professor-participante;*
- *período de recesso escolar é muito curto para se fazer curso de reciclagem;*
- *curto período de inscrição;*
- *há obstáculos quanto à aplicação das novas técnicas nas escolas estaduais*
- *apesar da boa didática apresentada, deveria ser quebrada a seqüência de textos apresentados com a elaboração de um texto, por exemplo.*

Sugestões:

- *que se organize outras oportunidades como essa;*
- *é importante dar continuidade ao curso com o retorno dos mesmos professores para avaliação dos métodos em sala de aula.*

O trecho acima transcrito consegue sintetizar os maiores problemas do tipo de formação em serviço oferecido nesse período dos convênios com as Universidades. A questão do acesso é levantada, além das vagas serem escassas, os cursos ocorriam principalmente em períodos de recesso escolar ou aos sábados; sua divulgação era bastante falha, já que a comunicação entre os órgãos centrais e as escolas era muito prejudicada. Muitas vezes os tais cursos sequer chegavam ao conhecimento do público-alvo, há indícios de que havia dificuldade de se completar o número mínimo de vagas, ou seja, 25 professores. Notemos que há um esboço de crítica, por parte dos professores, com relação ao conteúdo da capacitação, quando é citada uma certa rigidez na sequência de textos apresentada pelo capacitador. A ausência da práxis⁶ (movimento circular de reflexão-ação-reflexão) também é percebida, na medida em que os participantes cobram o retorno dos mesmos professores para avaliação dos métodos em sala de aula. Essa cobrança ocorre também em outras avaliações as quais tivemos acesso, com por exemplo:

Sugestões:

- *que haja um esquema para que os professores que deram o curso possam reencontrar os professores participantes para se averiguar o resultado prático das propostas apresentadas no curso.*

Quanto à apreciação da equipe técnica da CENP, a respeito dessa política de capacitação, encontramos alguns pontos contraditórios. Ao mesmo tempo que constatamos várias negativas de homologação, encontramos menções elogiosas ao convênio estabelecido com as instituições universitárias. Ou ainda, há demonstrações de agrado quanto à abrangência dos cursos:

- *a experiência de se realizar cursos com as três universidades estaduais contribui para a conscientização de professores de Inglês, espalhados por todo o estado, e oferece oportunidades para todos.*

⁶ Cf. Freire, 1970.

Entretanto essa abrangência é imediatamente contestada pelos mesmos autores da apreciação:

- *esses cursos de Inglês devem continuar em maior número e em várias regiões, para que o professor possa se atualizar e aprimorar suas aulas.*
- *Dessa maneira a S.E. estará promovendo a melhoria de qualidade de ensino nas escolas da rede estadual.*

Em outro documento, manuscrito, que provavelmente não chegou a se constituir em relatório oficial do Órgão, pudemos perceber, não apenas uma contradição, mas uma declaração explícita de insatisfação com o modelo de formação adotado:

Achamos que esse cursos de Inglês devem continuar, se possível, em maior número e em várias regiões, com maior e melhor divulgação, com um processo sério de continuidade (cursos modulares e/ou sequenciais) para que o professor possa criar o hábito de se atualizar e, dessa forma, aprimorar suas aulas.

Comparada com a anterior, essa apreciação parece ser muito mais sincera e realista, aponta os problemas reais existentes no processo em questão, não se utiliza de meias palavras para retomar aquilo que já havia sido levantado nas avaliações dos professores participantes dos cursos. A apreciação termina de modo ainda mais incisivo, apontando, inclusive, propostas:

A Secretaria de Educação precisa ter um projeto de capacitação de recursos humanos (aliás, já existe um projeto feito pelas equipes técnicas da CFNP) para a sua melhor organização.

De fato, depois desse primeiro momento na política de formação em serviço, houve uma reorientação no processo, que caracterizou o trabalho nessa área, nos anos vindouros, primeira metade dos anos 90. Nesse período ocorreram, ainda, cursos conveniados com as Universidades, principalmente as UNESP e USP, além de iniciativas de algumas Delegacias de Ensino. Na tabela abaixo mencionamos alguns deles:

Tabela 1 – Cursos oferecidos – 1ª metade dos anos 90

Nome	Instituição	Local	Data
O Inglês Situacional Prática oral	USP	São Paulo	Fev -1990
Curso de Atualização e reciclagem p/ o ensino de LEM	21ª D.E.	São Paulo	Dez -1990
Metodologia do Ensino de Inglês	USP	Sorocaba, Campinas, Araçatuba, São Paulo e São Bernardo	Fev - 1990
Reflexão sobre o Ensino de Inglês como LEM	D.E. Bebedouro	Bebedouro	Fev - 1990
Leitura para o 1º grau	UNESP	Assis	Fev - 1990
Metodologia do ensino de Inglês: prática da Tradução	UNESP	Araraquara	Fev - 1990
O Ensino/Aprendizagem de Inglês no 1º grau e suas conseqüências no 2º grau: uma abordagem metodológica	Universidade Metodista Piracicaba	Piracicaba	Fev - 1990
Acentuação e Pronúncia da L.I.	UNESP	S.J. Rio Preto	Fev - 1990
Técnica Prática da Conversação	UNESP	S.J. Rio Preto	Fev - 1990
Introdução à Fonêmica da Língua Inglêsa	UNESP	S.J. Rio Preto	Fev - 1990
Atualização de Professores de L.E. Inglês - Mod. I e II	FDE/APLIESP	CARH - Central -São Paulo	1992
O perfil do professor de Línguas	Oficina Pedagógica - D.E. Sorocaba	Sorocaba	Set/Out - 1992
A abordagem Comunicativa no ensino de Inglês	D.E. Votuporanga	Votuporanga	Mai a Jul - 1992
Atualização de profs. De Inglês como língua estrangeira: subsídios lingüísticos e metodológicos para a organização e manejo de interações comunicativas em sala de aula	FDE/APLIESP	CARH - Central - São Paulo	Set a Nov - 1993
O Ensino de Inglês e sua Instrumentalização	FDE	CARH - Riberão Preto	Ago - 1993
Atualização de professores de Inglês como L.E.: subsídios lingüísticos e metodológicos.	FDE	CARH - Santos	1993
Atualização de professores de Inglês como Língua Estrangeira	FDE	CARH - São José dos Campos	1993
Atualização de professores de Inglês como Língua Estrangeira	FDE	CARH - Campinas	Ago/Set - 1993
Desenvolvimento Lingüístico e Pedagógico do professor de Inglês	FDE/Alumni	Associação Alumni	Out a Dez - 1994
Aperfeiçoamento para professores de Inglês	D.E. Osvaldo Cruz/Oficina Pedagógica	Osvaldo Cruz	2º semestre 1994
Curso de Aperfeiçoamento para professores de Inglês (Inservice Teacher Education Course)	2ª D.E. Osasco	Osasco	Abr a Set - 1994
Projeto T.V. Escola. " Inglês no Ensino Fundamental e Médio"	D.E. Votuporanga/Oficina Pedagógica	Votuporanga	Mai/Jun - 1995

Percebemos pela tabela acima que, a partir de 1992, os cursos passaram a ser responsabilidade da FDE⁷ que aparelhou-se em algumas regiões do Estado de São Paulo para receber cursistas de todas as áreas, em espaço próprio, os chamados CARH⁸. No

⁷ Fundação para o desenvolvimento Escolar.

⁸ Centros para o Aperfeiçoamento de Recursos Humanos.

caso da área de Inglês, houve mudanças conceituais no modelo formação, tais como: a ampliação dos convênios, para além das Universidades, que permitiu a parceria com a APLIESP⁹ e com a Associação Alumni; o desenho dos cursos, que passou a ser modular e com abertura para a investigação em sala de aula; a desconcentração das datas que permitia o movimento de *práxis*; a idéia da formação dos multiplicadores, professores capacitados a nível central que deveriam capacitar os colegas em sua Delegacia.

Apesar disso o modelo de formação em serviço não foi eficaz, pois ainda guardava vícios do modelo anterior. O principal deles foi abrangência limitada dessas ações formativas, primeiro porque o número de professores capacitados a nível central era extremamente limitado, cerca de 35 a 40, por curso, sem contar com as desistências. Na verdade, essa limitação de vagas advém de uma política equivocada da Secretaria da Educação que determinava a priorização de professores atuantes nas chamadas Escolas-padrão¹⁰. Além disso esses professores não eram obrigados nem incentivados a proceder a multiplicação.

A tabela 1 mostra ainda que as ações formativas das Delegacias também foram mais significativas nesse período, sobretudo devido ao trabalho das Oficinas Pedagógicas¹¹. Não devemos esquecer que a tabela apenas contabiliza cursos de 30 horas homologados pela CENP. Isso quer dizer que podem ter ocorrido outras ações no nível da Delegacia que não constam dos anais oficiais. Na cidade em que procedemos nossa pesquisa, podemos dizer que houve pouquíssimos momentos do gênero, ainda sim, sob a forma de orientações pedagógicas, encontros com duração média de três a quatro horas e que ocorrem esporadicamente.

Voltando-nos a atenção novamente para a tabela, constatamos que existem anos em que o trabalho sofre uma paralisação. Nos anos de 1991 e 1995 não aconteceram

⁹ Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo.

¹⁰ Escolas que foram privilegiadas durante o governo Fleury (1991 a 1994). Uma das diferenças das escolas-padrão para as outras é que naquela os professores recebiam capacitação em serviço.

¹¹ Setor das Delegacias de Ensino responsáveis pela articulação da política pedagógica da Secretaria da Educação. Compõem-se de professores afastados, chamados, atualmente, de ATPs. (Assistentes Técnico

ações de formação em serviço para professores de Inglês. Acreditamos que não é coincidência o fato tratarem-se de anos em que houve a posse de novos governadores. Sem dúvida que a transição de governo acarreta redirecionamentos na política educacional, no entanto os projetos de formação de professores não podem ficar a mercê disso. Podemos citar um exemplo dessa falta de continuidade pedagógico-administrativa, manifestada em um documento da CENP, por nós pesquisado :

Curso: Desenvolvimento Lingüístico e pedagógico do Professor de Inglês.

Local: Associação Alumni

Período 01/10 a 10/12/94

Órgão proponentes: FDE e Associação Alumni

Obs. Este curso era para ser feito em 02 módulos. No entanto, somente o 1º módulo se realizou devido a problemas das mudança de governo (governo Covas.)

O trecho demonstra com clareza que as autoridades têm dificuldade em dar continuidade a trabalhos agendados por administrações anteriores. Quem perde com isso certamente são as escolas e a qualidade de seu ensino.

De 1995 em diante teremos um novo modelo de formação, agora chamada de formação continuada. Trata-se de um modelo mais inclusivo, se pensarmos que contempla a maior parte dos professores estaduais, mas paradoxalmente, tem sido o modelo que mais excluiu os professores de Inglês, já que o PEC, de um modo geral, só trabalha com as disciplinas Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e com professores polivalentes do 1º ciclo, de escolas não reorganizadas, ou seja, escolas que possuem alunos de ciclos diferentes. Uma alternativa a este problema, tem sido o repasse de verbas para as Delegacias para que contratem profissionais especializados para suprir as necessidades das áreas não contempladas, ou ainda o trabalho das Oficinas Pedagógicas, que disponham de pessoal capacitado para tal empreitada. De qualquer forma, isso não está bem resolvido na atual administração; há a necessidade de se repensar essas atitudes excludentes e discriminatórias para com o ensino de Inglês na rede pública estadual.

Pedagógicos) que atuam nas diversas áreas. Na área de Inglês, na maior parte das Delegacias não existe

1.4.2. O professor como pesquisador

Um movimento que tem sido bastante discutido nos últimos anos, a partir das idéias de ensino reflexivo, é o movimento que defende a tese do professor como pesquisador (Richards e Nunan, 1990, Nunan, 1992, 1993) tendo a pesquisa-ação como principal "ferramenta". A pesquisa-ação já era discutida desde os anos 80 (Bassey, 1996 e Hustler et. al 1996) e pode ser definida como uma investigação promovida pelo professor, em sala de aula, que visa aumentar sua compreensão dos processo que nela ocorrem, afim de que sua prática seja repensada. (Gregory, 1988, Kemmis e McTaggart). Wallace (1991) e Cavalcanti & Moita Lopes (1991), entretanto, a despeito de recomendarem a pesquisa-ação como um excelente instrumento de reflexão sobre a prática, não advogam que todo professor deva ser um pesquisador no sentido estrito da palavra, para esses autores pesquisa exige um certo grau de preparo específico e um tempo considerável freqüentemente indisponíveis para a maioria dos professores. Afirmação com a qual concordamos, particularmente.

1.4.3. A pesquisa-ação como ferramenta para a reflexão

Nunan (1990) observa que a pesquisa-ação distingue-se de aplicação de pesquisa à prática, para ele a grande diferença está no fato de o profissional possuir atitudes de reflexão crítica sobre as experiências e avaliação crítica dos resultados. Cohen e Manion (1980) acrescentam que a pesquisa-ação está mais interessada em obter conhecimento específico de determinada situação do que na obtenção de conhecimento generalizável, para eles pesquisa-ação é situacional ou baseada no contexto, colaborativa, participativa e auto-avaliativa.

De acordo com Richards & Lockhart (1994) a pesquisa-ação normalmente envolve pequenos projetos de investigação e é constituída de fases cíclicas: planejamento, ação, observação, reflexão e reinício do ciclo. Este ciclo é exemplificado em Ur (1996) da seguinte forma (tradução nossa):

1. *Um problema é identificado;*
2. *Dados relevantes são reunidos e registrados;*
3. *Uma solução para o problema é sugerida;*

essa figura, em alguns casos a atribuição é repassada para o ATP de Português.

4. Um plano de ação é elaborado;
5. O plano é implementado;
6. Resultados são monitorados e registrados
7. Se o problema original foi resolvido, os pesquisadores partem para outro, se não, há uma redefinição do problema original e o ciclo é repetido.

Muitas são as dificuldades que podem surgir neste caminho, conforme enumera Nunan (1993):

- falta de tempo;
- falta de preparo;
- falta de apoio;
- medo de ser revelado como um professor incompetente;
- medo de expor resultados de suas investigações para um público maior e desconhecido.

Por outro lado, o mesmo autor sugere que o trabalho de pesquisa-ação pode fluir melhor sob as seguintes condições:

- Há alguém "com os pés no chão" para dar apoio ao projeto.
- Um ou mais indivíduos com conhecimento em métodos de pesquisa para dar suporte aos professores
- Há apoio financeiro aos professores
- Estabelecem-se grupos colaborativos entre professores que estão investigando assunto similares.
- Os professores recebem instruções de como levantar questões, coletar e interpretar dados e apresentar resultados de pesquisa.

1.4.4. Técnicas de reflexão em sala de aula.

Outro recurso que ajuda a reflexão é o diário de ensino escrito pelos professores. Bailey (1990) define diário como impressões sobre uma experiência de ensino ou aprendizagem de língua, documentadas regularmente, em primeira pessoa, que será objeto de análise posterior. Elliot (1991) acrescenta que diários de ensino podem conter "*observações, sentimentos, reações, reflexões, hipóteses, explicações, intuições*"

- Juntos perfazem uma excelente ferramenta de pesquisa. É um instrumento que pode ser utilizado de forma colaborativa envolvendo vários professores, assim os relatos produzidos por eles servirão como subsídios para discussões em grupo, como pode ser constatado no trabalho de McDonough (1994), por exemplo. O estudo de diários foi

discutido por Bailey e Oschner (1983), que apresentaram cinco passos para sua implementação:

1. o professor produz um histórico de sua aprendizagem/ensino;
2. o professor/aprendiz/pesquisador grava sistematicamente todos os detalhes e impressões pessoais sobre a experiência de ensino/aprendizagem de maneira franca e confidencial;
3. os diários são revisados para uso público, os nomes são mudados e as informações que possam comprometer a imagem de terceiros ou que forem embaraçosas para os envolvidos são suprimidas;
4. o pesquisador analisa os diários identificando padrões e eventos significativos.
5. Os fatores identificados como relevantes para a aprendizagem são interpretados e discutidos no estudo final do diário.

Outras formas menos comuns de atitudes reflexivas têm sido utilizadas por profissionais de ensino como por exemplo o uso de planos de aula reflexivos (Ho, 1995) e micro ensino (Wallace, 1991.)

Como já foi dito, as atitudes de reflexão ganham mais força à medida em que há chamada colaboração, ou seja, há um grupo de professores que se constitui, para juntos investigarem sua prática, no sentido de promover maior conscientização dos processos que perpassam a sala de aula. Desta forma práticas como "peer observation" (observação de aula por parte de colegas) são colaborativas e bastantes desejáveis para a formação de atitudes reflexivas. Richards e Lockhart (1994) apresentam três princípios gerais para nortear uma observação entre pares : *I. a observação deve ter um foco; II. observadores devem usar procedimentos específicos; III. o observador deve permanecer observador.*

A observação em sala de aula é um momento importante de reflexão e tem sido efetivada segundo duas grandes abordagens, sistema fixo e etnográfica. A primeira abordagem caracteriza-se por levar para campo uma série de categorias de observação preestabelecidas. Wallace (1991) cita duas grandes tradições dentro desta concepção: a de Bellack e a de Flandres. A segunda baseia-se em uma abordagem de pesquisa advinda da antropologia e conforme Hammersley e Atkinson (1983), preconiza uma participação do pesquisador na vida cotidiana dos pesquisados por um extenso período de tempo, observando os acontecimentos, ouvindo conversas, perguntando, colhendo todo o tipo de dado possível que contribua com as questões em análise. É um tipo de abordagem mais

aberta pois o campo inicial de investigação é bastante abrangente e não precisa ser pré-definido.

1.5. Conclusão

Nesse capítulo discutimos questões relativas à formação do profissional do ensino; apresentamos dados sobre a formação em serviço do professor de Inglês da Rede Estadual de forma retrospectiva e, finalmente, revimos a bibliografia relativa às atuais tendências na área de ensino de línguas. Passaremos, agora, ao Capítulo II, sobre a Metodologia e Contexto de Pesquisa.

CAPÍTULO II

Resolver um mistério não é a mesma coisa que deduzir a partir de princípios primeiros. E não equivale sequer a recolher muitos dados particulares para depois dele inferir uma lei geral. Significa antes achar-se diante de um, dois ou três dados particulares que aparentemente não têm nada em comum, e tentar imaginar se podem ser muitos os casos de uma lei geral que não conheces ainda, e talvez nunca tenha sido enunciada.

(Humberto Eco – O nome da rosa)

METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

Introdução:

Nesse Capítulo abordaremos dois aspectos importantes de nosso trabalho: a metodologia e o contexto de pesquisa. Na primeira parte, apresentaremos a fundamentação metodológica da investigação; descreveremos, de forma sucinta, os sujeitos participantes; esclareceremos a posição do pesquisador no contexto de pesquisa; apontaremos o problema, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados. Na Segunda parte, Adentraremos o contexto de pesquisa através de dois questionamentos: “Quem são esses professores” e “O que pensam sobre seu trabalho e o que pensamos nós.”

2.1. Metodologia de Pesquisa

2.1.1. Fundamentação metodológica da pesquisa

Salientamos que o desenho deste trabalho tem por base um dos modelos de pesquisa surgidos a partir dos princípios de investigação da antropologia, conhecido genericamente como etnografia (cf. Erickson,1982,1984,1986; Dubin & Wong, 1990; Cavalcanti, 1991), mais especificamente, a pesquisa interpretativista¹². Utilizamos ainda, como apoio, a pesquisa-ação (Stenhouse, 1975; Nunan, 1993), cuja inspiração advém do movimento que defende o professor como um profissional reflexivo (Schön,1992, Zeichner,1981, Wallace, 1991), capaz de reorientar constantemente seu trabalho a partir

¹² Usamos o termo Interpretativista no sentido proposto por Erickson (1986) para ele este tipo de pesquisa se refere a toda uma família de abordagens ligadas à pesquisa participante observacional. O autor utiliza-se do termo por três razões: a) é mais inclusivo que outros como por exemplo: etnografia e estudo de caso; b) evita a idéia de não utilização de dados quantitativos, como no caso do termo pesquisa qualitativa; e aponta para a característica chave desta abordagem que é a busca da significação do homem no meio social em que vive e sua elucidação e exposição por parte do pesquisador.

da pesquisa sobre a própria prática (Allwright, 1983; Allwright & Bailey, 1990) através de procedimentos que incluem uma contínua visita aos resultados pelos professores pesquisados, de forma que produzam novos dados a partir de um novo olhar sobre esta realidade reconfigurada.

Por se tratar de uma abordagem mais qualitativa em pesquisa, consideramos que a convivência com a subjetividade seja fato inevitável e portanto consumado. Procuramos, através da triangulação dos dados fornecidos por diferentes instrumentos de coleta, minimizar este fato, lançando mão da intersubjetividade¹³, já que este procedimento permite vislumbrar variadas subjetividades. Há ainda outras três características importantes, advindas da tradição antropológica, que tornam esta investigação do tipo exploratória, quais sejam:

- a) não verificação de hipótese; b) possibilidade de redefinição de rumos durante o processo e c) impossibilidade de generalização.

Erickson (1986) sugere que o trabalho de campo é mais bem explorado quando são utilizadas perguntas como as que se seguem:

1. *O que está acontecendo, especificamente, nesse ato social que está ocorrendo neste determinado lugar?*
2. *O que essas ações significam para os atores envolvidos, no momento em que elas ocorrem?*
3. *Como estão os acontecimentos organizados, no que se referem aos padrões de organização social e aos princípios culturais aprendidos para a conduta de vida diária, como, em outras palavras, estão as pessoas no contexto imediato consistentemente presente uns aos outros enquanto ambientes para as ações significativas de cada um?*
4. *Como o que está acontecendo neste cenário com um todo (i.e., a sala de aula) relaciona-se com o que acontece em outros níveis do sistema de fora e de dentro deste cenário (ex., o prédio escolar, a família da criança, as políticas do governo federal)*
5. *Como os modos diários de vida neste contexto estão organizados comparados com outros modos de organização da vida social em outras variedades de contextos, em outros lugares e em outras épocas?*

¹³ Cavalcanti (1990) advoga que a triangulação de dados, por levar em conta as várias subjetividades ou maneiras diferentes de olhar um mesmo objeto de investigação, na interpretação de dados, leva a uma intersubjetividade, aumentando assim a sua confiabilidade. Para um conceito mais ampliado do termo a própria autora em outro trabalho (Cavalcanti, 1992) sugere Hymes (1974).

Como percebemos, tais questões referem-se principalmente à exploração do cotidiano e por isso mesmo, podem ser consideradas erroneamente como triviais. Na verdade o autor defende-se desta acusação apontando cinco razões, abaixo resumidas, que justificam a necessidade de questões desse tipo na condução de pesquisas educacionais:

1. Devido à invisibilidade da vida cotidiana, para os envolvidos em uma situação corriqueira às vezes é difícil perceber contradições que não querem encarar. O autor cita o antropólogo Clyde Kluckhohn: *O peixe poderia ser a última criatura a descobrir a água*.
2. Há a necessidade da compreensão específica através da documentação dos detalhes concretos da prática.
3. Há muitas diferenças locais. O que é comum em determinado contexto pode não sê-lo em outro.
4. O conhecimento da realidade mais ampliada pode ajudar a conhecer o contexto específico.
5. As comparações com outras realidades e outras épocas pode iluminar acontecimentos locais em determinados contextos.

Freeman (1995), por outro lado, defende uma perspectiva mais ampliada em que é imperativo examinar não apenas comportamentos, fenômenos observáveis, ou investigações do que os professores fazem em sala de aula, mas também:

“... como professores, alunos, pais e outros envolvidos nas escolas e salas de aula constroem seus mundos, as ações que realizam e os modos pelos quais eles explicam essas ações para eles mesmos e para os outros” (tradução nossa)

Se, por um lado, é importante saber como os participantes fazem sentido de sua realidade, por outro não é menos importante confrontarmos o que se diz e o que se faz. Dessa forma, a observação externa jamais deve ser deixada de lado. Em nosso trabalho propomo-nos estar atentos para este aspecto, sem que a verdade de um (participante) e outro (observador) seja tomada como absoluta. Levaremos em conta as três perspectivas descritas por Freeman (op. cit.) na construção de nosso processo de investigação: a) prática; b) conhecimento e c) compreensão.

- a) Prática - O que os professores sabem, ou não, para que ensinem da forma que ensinam;
- b) Conhecimento - Quais são os conhecimentos que servem de base ao trabalho do professor?
- c) Compreensão - Como a miríade de contextos sociais, biografia pessoal, conteúdos entre outros podem moldar o que e como as pessoas aprendem a ensinar.

Com base na filosofia implícita nas questões sugeridas por Erickson (op. cit)) e Freeman (op. cit.), elaboramos nossas questões de pesquisa. Assim, nossa preocupação maior estará ligada a uma melhor compreensão da realidade cotidiana a partir de seu contexto específico sem perder de vista as diversas influências sociais do contexto ampliado e sem se esquecer das perspectivas históricas e geográficas.

2.1.2. Sujeitos

Trabalhamos com dois sujeitos de pesquisa: Márcio e Andréia¹⁴, os quais acompanhamos durante dois anos letivos e meio. Coletamos, ainda, dados de outros professores: Alice, Margarida entre outros. No entanto não foram suficientes para uma exploração mais aprofundada; temos de alguns deles, apenas uma ou duas aulas gravadas, ou ainda apenas registros escritos. Mesmo assim, alguns desses dados foram utilizados ainda que incidentalmente. Paralela e complementarmente, trabalhamos com dados de todos os professores de Inglês do macro contexto¹⁵. Esses dados foram coletados em momentos de formação em serviço promovidos pela Delegacia de Ensino e através de questionários junto a esses docentes. Discutiremos melhor o perfil desse coletivo de professores quando descrevermos o contexto da pesquisa (vide: 2.2.)

Os dois sujeitos de pesquisa mencionados acima não foram escolhidos *a priori*, pois definimos de antemão que os mesmos deveriam ser voluntários. Essa atitude decorre do fato de querermos investigar, também, a predisposição dos professores em buscar

¹⁴ Todos os nomes citados nesta pesquisa estão trocados, para preservar a privacidade dos envolvidos.

caminhos de reflexão sobre a prática. Além disso consideramos que uma imposição, pura e simplesmente, não contribuiria para o andamento da investigação. Nosso procedimento foi o de apenas convidar qualquer professor que estivesse interessado em ser acompanhado em sala de aula para fins de reflexão sobre a prática. Felizmente a estratégia obteve sucesso, pudemos trabalhar com dois professores de perfis bastante diversos e complementares. O professor Márcio trabalha na rede estadual de ensino há mais de oito anos, trabalhou em outras redes, além de ter ministrado aulas em pequenos cursos de idiomas. Formado em faculdade particular, teve a oportunidade de frequentar cursos de verão em Universidades, além de ter estudado em uma escola de línguas por mais de três anos. Observamos nove aulas suas em sétimas e oitavas séries do primeiro grau, totalizando cerca de quatrocentos minutos. Dessas, duas forma filmadas, quatro apenas registradas por escrito e três gravadas em áudio. Temos ainda relatos escritos por alunos e pelo próprio professor. Há também registros em áudio e vídeo em que o professor comenta sobre sua prática. Ao contrário de Márcio, a professora Andréia possui pouca experiência no magistério, leciona Inglês na rede há menos de três anos. É recém-formada por uma faculdade particular e frequentou alguns cursos de língua por pouco tempo. Pudemos observar três aulas suas durante diferentes momentos da pesquisa, com o intervalo de quase um ano entre cada uma delas. Esse fato, não programado, meramente circunstancial, acabou por permitir uma visão bastante interessante a respeito das mudanças na prática de Andréia, como veremos no capítulo III. Registramos duas aulas em vídeo e uma em áudio, em séries do segundo grau, totalizaram cerca de cento e cinquenta minutos. Temos de Andréia, também, depoimentos de alunos, por escrito, sobre suas aulas, nos segundo e terceiro anos desta pesquisa. Há, ainda, registros de momentos em que a professora analisa suas aulas durante visionamento das mesmas.

¹⁵ Chamaremos de macro contexto as escolas sob a jurisdição da Delegacia de Ensino na qual desenvolvemos nosso trabalho; por micro contexto entenderemos os universos específicos de Márcio e de Andréia.

2.1.3. Pesquisador

A posição do pesquisador perante a pesquisa é fundamental para entendermos o ponto de vista desta dissertação. É importante deixar claro que muitas das posições defendidas neste trabalho advém do envolvimento pessoal e profissional do pesquisador no contexto específico. Portanto se faz necessário mencionar que o pesquisador não é apenas um observador alheio à realidade que estuda, ao contrário, faz parte dela, de várias formas. Primeiramente, como aluno que sempre estudou na rede estadual e nessa mesma cidade, depois como professor, que atuou nessa realidade, por cerca de oito anos, agora, como ATP, responsável pela formação em serviço dos professores, em nível de Delegacia de Ensino. Muitas das inferências produzidas neste trabalho terão fundamento na Biografia do Pesquisador, pois a subjetividade não pode ser apagada em nome do rigor científico.

2.1.4. Problema

O ponto de partida de nosso trabalho foi o desejo de melhor conhecer os meandros da formação em serviço do professor de Inglês, a partir do processo de reflexão sobre a prática. Acreditamos que este tipo de investigação pode contribuir para criar uma nova cultura de preparação docente. Discutimos a questão através das seguintes perguntas:

1.0. Como se constróem as atitudes reflexivas do professor de Inglês durante sua formação em serviço?

1.1. Que tipo de preocupações os professores demonstram com relação à própria prática? como demonstram e por quê?

1.2. Que fatores dificultam/auxiliam atitudes de reflexão sobre a prática? Por quê?

1.3 Que mudanças na prática podem acontecer a partir do processo de reflexão? Como?

2.1.5. Instrumentos de coleta

Utilizamos vários instrumentos para a coleta de dados de modo a garantir uma diversidade de olhares, permitindo assim um diálogo entre esses instrumentos a fim de garantir uma maior intersubjetividade. Começamos apenas com gravações em áudio e notas de campo, ao longo da pesquisa, entretanto, sentimos a necessidade de ir

incorporando outros recursos, já que necessitávamos de detalhes sobre o contexto a ser explorado. Assim sendo, passamos a utilizar gravações em vídeo, depoimentos e registros escritos de alunos e de professores, entrevistas retrospectivas além de questionários.

2.1.6. Procedimentos de coleta

Em primeiro lugar, quando pesquisamos o micro contexto, procuramos estabelecer uma relação de confiança entre pesquisador e sujeito, de modo a garantir que nenhum tipo de constrangimento pudesse ocorrer durante o processo. Dessa forma evitamos qualquer interferência no trabalho do professor, durante a observação. Mesmo após a observação, nos momento de análise das aulas junto com o professor, decidimos por não realizar interferências diretamente, preferindo apenas explorar as observações deles próprios. Tal procedimento, apesar de não imprimir velocidade ao processo de reflexão, parece garantir maior consistência nos resultados obtidos, (vide cap III) pois ao professor não é dada uma verdade para que a siga, mas sim, um momento de reflexão em ele próprio pode construir suas verdades.

Já no macro contexto, além das gravações em áudio e vídeo, utilizamo-nos também de questionários enviados às escolas para o preenchimento do professor. Esses questionários visavam obter dados específicos sobre o professorado, como formação, carga horária, tempo de serviço e de suas crenças e atitudes frente ao processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Foi uma das formas encontradas para melhor conhecer o discurso do professor com relação à sua prática. Pedimos, inclusive, que eles descrevessem uma aula típica. Esse procedimento foi de grande valia pois permitiu perceber várias contradições entre o que o professor afirma acreditar e o que diz fazer. Os dados obtidos através desses questionários foram tabulados e transformados em gráficos, estes foram levados aos encontros coletivos para reflexão. Da reflexão sobre os dados dos gráficos, surgiram novos dados que eram acrescentados ao processo e novamente produziam novas reflexões. Em resumo, foi nossa intenção criar um ciclo reflexivo a partir de dados concretos da própria realidade investigada. Esse procedimento também ocorreu nos momentos em que o coletivo analisava aulas transcritas de professores voluntários.

Com isso, o professor analisado tinha a oportunidade de perceber melhor seu trabalho pelo olhar dos colegas e os professores analistas podiam se espelhar a partir da aula de um colega.

2.2. Contexto de pesquisa

O acompanhamento dos professores, durante os encontros promovidos pela Delegacia de Ensino, principalmente através do Projeto Ca.T.T.¹⁶, juntamente com a análise dos dados colhidos, permitiu-nos traçar um perfil desses profissionais. Dividiremos essa parte do trabalho em dois momentos: 2.2.1. Quem são esses professores; 2.2.2. O que pensam sobre seu próprio trabalho e o que pensamos nós.

2.2.1. Quem são esses professores?

Existe, no contexto pesquisado, um número variável de professores de Inglês que oscila entre 140 a 170 profissionais. Essa variação deve-se ao fato de que muitos deles também atuam como professores de Português; e também devido ao fato de a rede estadual estar em momento de reacomodação. Cerca de 30 a 40% desse total são exclusivos de língua estrangeira. Na realidade, a grande maioria sempre opta por ensinar Português, muitas vezes são obrigados a assumir aulas de língua estrangeira por não haver outra opção. Como a rede de ensino que investigamos possui uma rotatividade muito grande, porque muitos a abandonam, ou mesmo mudam-se para outras cidades, desse modo fica bastante difícil manter um trabalho de formação continuada. Percebemos que a cada novo encontro do grupo de estudos, novas caras acrescentavam-se ao grupo e outras desapareciam.

Quanto à formação, a esmagadora maioria advém de faculdades particulares, cerca de 90%. Possui uma experiência média de quatro anos de magistério. Cerca de 20% ainda não concluíram o curso de licenciatura.

2.2.2. O que pensam sobre seu trabalho e o que pensamos nós

Propusemos aos participantes do 2º encontro, uma atividade de reflexão sobre a prática em que deveriam escolher uma aula que tivessem dado e respondessem em um

¹⁶ Projeto de Formação Continuada que desenvolvemos, voltado para os professores de Inglês. Esse projeto inclui tanto a promoção de eventos coletivos, como encontros, palestras, debates, workshops; quanto a investigação individual em sala de aula.

formulário próprio, a três perguntas : O que ensinaram? Como ensinaram? Por que desta forma?. O objetivo desta atividade era sondar a respeito de suas crenças sobre ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo uma forma de captar dados no momento da reflexão.

Um primeiro dado interessante é que, dentre vinte professores que receberam a atividade, somente três se dispuseram a entregá-la pronta. Fato que pode demonstrar um certo desinteresse pela proposta. É também relevante o fato de que dois dos três trabalhos foram elaborados na língua-alvo, o que não era exigência, apenas sugestão. Isso pode demonstrar que participam mais aqueles que têm maior segurança e domínio da língua.

O estudo dos três trabalhos revelam que os conteúdos ainda são aqueles baseados em gramática e vocabulário. Transcrevemos abaixo, a resposta das professoras à primeira pergunta.

Tabela 2 – Que ensinaram?

<i>Professores</i>	<i>Conteúdos</i>
<i>1</i>	<i>- week days</i>
	<i>- months of the year</i>
	<i>- seasons of the year</i>
<i>2</i>	<i>- adjectives</i>
	<i>- personal pronouns</i>
	<i>- verb to be</i>
	<i>- simple present</i>
<i>3</i>	<i>- present continuous</i>
	<i>- textos</i>
	<i>- vocabulário</i>
	<i>- criação de frases</i>

Podemos inferir, através dos exemplos citados, que, para essas professoras, a matéria-prima das aulas de Inglês são as estruturas lingüísticas, principalmente tomadas ao nível da frase e da palavra. Nenhuma das três lembrou-se de conteúdos funcionais, temáticos ou mesmo formativos.

Em outros momentos, como no encontro n.º 5, em que três voluntários prepararam aulas que estivessem de acordo com a proposta curricular de Inglês e as aplicaram a seus colegas, houve, desta vez, um predomínio de itens de vocabulário. Foram eles:

Tabela 3 – Predomínio de itens de vocabulário

<i>Professora</i>	<i>Conteúdo</i>
<i>1</i>	<i>- vocabulário baseado em adjetivos (cores, aparência física)</i>
<i>2</i>	<i>- vocabulário baseado em substantivos (frutas, verduras, pratos, bebidas.)</i>
<i>3</i>	<i>- vocabulário baseado em substantivos (família e ocupações)</i>

Embora, nesses casos, as aulas não tivessem sido elaboradas partindo de um item gramatical e sim a partir de uma intenção funcional, jogar, descrever pessoas, falar sobre alimentos que gosta ou não, ou ainda falar sobre si próprio e sobre a família, em nenhum momento são explicitadas deliberadamente essas funções comunicativas. Percebemos que, apesar de a proposta curricular elencar um grande número de funções, e em virtude disso deixar claro que estas fazem parte do conteúdo indicado para o trabalho do docente de Inglês, esta nomenclatura ainda não foi suficientemente assimilada como básica para este.

Durante um dos encontros anotamos nove itens levantados pelos professores como sendo dificultadores do processo ensino-aprendizagem: não reprovação; para quê ensinar a língua estrangeira?; dura realidade, alunos carentes; salas cheias; pouco tempo; materiais e livros didáticos; pais não acompanham; desinteresse dos alunos; classes heterogêneas, Comentaremos cada um deles ora contrapondo-os com dados coletados desta realidade, ora produzindo inferências quanto ao sub-texto contido neste discurso.

a) não reprovação - como se sabe a partir de 1985¹⁷ Inglês passou a ser considerado atividade, e não mais disciplina, no âmbito do 1º grau; assim sendo perdeu

¹⁷ Em dezembro de 1984 através da resolução SE n.º 355/84 retirou-se a condição de disciplina do componente curricular Língua Estrangeira, que passou a ser atividade. Esta resolução, entretanto, por falta

seu caráter reprobatório quanto ao item aproveitamento. A partir daí passou a ser comum na rede o discurso de que não sendo possível a reprovação a aprendizagem ficaria comprometida. Ou seja, haveria, segundo a cultura de ensinar e aprender reinante, uma estreita relação entre reprovação e desempenho.

Dados recentes sobre a repetência revelam, ao contrário do que professa essa cultura citada acima, que os alunos reprovados uma vez, tendem à reincidência ou à evasão. Outras pesquisas ainda revelam que a reprovação é um instrumento utilizado pelo professor para a manutenção do pequeno poder.

b) para que ensinar a língua estrangeira? - Quando apontam a dificuldade em convencer o aluno da importância de se aprender uma língua estrangeira, os professores deixam escapar a dificuldade em convencer a eles próprios desta importância. São comuns os chavões: “Eles não sabem nem português” ou então: “Nunca vão viajar para os Estados Unidos mesmo”.

c) dura realidade, alunos carentes - vai aí também embutida a idéia de que os alunos pobres têm maior dificuldade de aprender que os mais abastados. O que há, de verdade nisso, é que estes últimos têm mais oportunidades de aprendizagem que os primeiros. Isso só reforça a necessidade de garantir a aprendizagem a essas camadas populares.

d) sala cheias - não há dúvidas que a menor quantidade de alunos em sala de aula poderá proporcionar um melhor acompanhamento por parte do professor. Entretanto, esse fator por si só não garante a qualidade pretendida, pois esta depende de vários outros fatores, tais como adequação metodológica, preparo do professor, grau de motivação intrínseca e extrínseca.

Pudemos observar salas de aula cheias em que a aula transcorreu sem problemas, bem como salas com menor número de alunos em que havia muita dificuldade de trabalho. É relevante ressaltar que em nenhuma das aulas assistidas durante nossa pesquisa pudemos constatar mais de 35 alunos em sala.

de clareza, foi substituída pela resolução SE nº 1/85. Deste modo ficou estabelecido que este componente não teria caráter reprobatório sendo por isto mesmo denominado atividade.

e) pouco tempo - mais uma vez podemos relativizar uma afirmação de dificuldade demonstrando dados da própria realidade de ensino. Concordamos que a carga horária para o ensino de Inglês é pequena, no entanto pode tornar-se menor ainda quando mal aproveitada.

Em aula observada do professor Márcio, contamos no relógio exatamente vinte minutos até que os alunos entrassem em sala de aula, o professor ajustasse o ponto da fita, cobrasse dinheiro dos alunos por conta da venda de apostilas e então iniciasse sua aula; em outra aula da professora Alice, verificamos que há cerca de vinte minutos de aula e outros trinta, consumidos por chamada, recados, comentários sobre um trabalho e principalmente por nada para fazer, o que resultou em conversas, passeios em sala de aula, brincadeiras. Um aluno pôde ser observado rodando seu caderno no dedo, como se fora uma bola de basquetebol, por vários minutos.

Em resumo, anterior à questão da limitação de tempo e sua relação com a qualidade de ensino, há sempre que se questionar o que fazemos com o tempo de que dispomos.

f) materiais e livro didático - há uma crença arraigada entre os professores de que é dificultoso trabalhar sem livro didático. Se é verdade que o livro didático pode agilizar a aula, evitando perda de tempo com cópias, por exemplo, não é menos verdade que também pode contribuir para engessar uma aula, causar dependência, homogeneização e automatismo¹⁸, além de excluir o fator surpresa. Em nossas observações não pudemos constatar nenhuma sala cujos alunos possuísem livro didático. Contudo, em todas as salas visitadas percebemos a influência deste na construção das aulas.

Quanto aos materiais, a despeito de serem considerados importantes para um melhor desempenho de professores e alunos, a ponto de sua falta ser considerada uma dificuldade, não pudemos presenciar nenhum momento em sala de aula em que os alunos os estivessem confeccionando. Houve, inclusive, vários encontros em que ocorreram trocas de experiências sobre o uso de visuais, audiovisuais além da divulgação de materiais

disponíveis na Delegacia de Ensino. Apesar disso, os dados sobre empréstimos coletados na Oficina Pedagógica demonstram que ainda é tímida a procura por materiais restringindo-se a cerca de 20% dos professores.

g) pais não acompanham - outra questão que deveria ser mais bem investigada, pois, a despeito dos problemas sociais por que a família, principalmente das camadas mais humildes, passam; a despeito também da cultura de uma escola fechada para a comunidade, em que esta só comparece para ouvir o que devem fazer para melhorar a disciplina de seus filhos, as reuniões de pais são sempre concorridas.

h) desinteresse dos alunos - esta alegação está sempre presente nos encontros, traz em si um diagnóstico por vezes correto, o problema aqui é detectar o grau e a origem deste desinteresse. O registro de vários alunos de Andréia apontam principalmente para a questão do conteúdo e da metodologia. Para eles, os conteúdos são sempre os mesmos, pois não há avanço, fato que se repete na questão da dinâmica de “passar” estes conteúdos.

Quanto ao grau de desinteresse, em todas as aulas assistidas, percebemos que, de um modo geral, os alunos cooperam com o andamento da aula, constatamos ainda que há oscilações no nível de interesse. Em tarefas em que são chamados a participar mais ativamente o nível se eleva, há também aumento de interesse quando o assunto se refere à realidade mais próxima e mais concreta da clientela.

Apenas constatar o desinteresse parece ser pouco significativo, pois se isolam apenas as consequências esquecendo-se de suas causas. Apresenta-se um alibi para dificuldades outras, escondidas sob a alegação da desmotivação. Busca-se sempre fora de si o problema, sem sequer se reconhecer ao menos uma parcela de responsabilidade na problemática.

i) classes heterogêneas - a vontade, até justificável, de trabalhar com alunos que possuam os mesmos pré-requisitos, o mesmo grau de interesse, uma mesma conformação familiar, um mesmo nível sócio-econômico, entre outros, é uma grande utopia, já que

¹⁸ Para um maior aprofundamento da questão sugerimos Almeida Filho, J.C.P. e outros. 1991. *A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º*

vislumbramos um aluno ideal, fruto de uma sociedade existente apenas no nível das aspirações longínquas e dos sonhos. Não teremos este aluno em nossa sala de aula, a heterogeneidade é um fato, e é a partir dela que poderemos planejar qualquer ação.

De um modo geral, segundo declarações de alunos e professores, pelo menos na questão dos conteúdos aprendidos não há grande heterogeneidade. A grande maioria dos alunos não os assimilou, nem vêem sentido em esforçar-se nesta direção, o que os torna bastante semelhantes.

Dentre todos os professores que forneceram algum dado sobre suas aulas, poucos admitem a hipótese de falarem na língua-alvo a maior parte do tempo. Nas aulas observadas apenas um deles, Márcio, procura utilizá-la como procedimento já incorporado à rotina da aula, ao dar instruções, explicações, verificar compreensão entre outros. Margarida também se utiliza muito da língua-alvo, diferindo, porém, na natureza do uso, o Inglês aparece mais sob a forma de repetição de vocabulário. Há ainda aulas, como as da professora Andréia, em que praticamente não havia preocupação com a língua-alvo oral.

Durante os encontros em que tal se fazia necessário, apenas uma minoria demonstrou interesse ou capacidade em externar opiniões usando o Inglês. No encontro n.º 3, sobre a oralidade, cerca de 70% dos professores não falaram, ou o fizeram apenas em português. Houve momentos, durante o encontro n.º 2, em que a professora palestrante lançava questões em Inglês para os participantes e estas não eram respondidas.

Outros fatores importantes que dificultam o trabalho do professor é a falta do trabalho coletivo integrado à direção e aos colegas da área específica e mesmo das outras. Não há uma cultura de troca de experiências entre os colegas de trabalho. Impera muitas vezes uma competição despropositada e não a cooperação. Isso torna impossível a admissão de erros ou dificuldades que poderiam ser sanadas no âmbito do coletivo da escola.

2.3. Conclusão

Nesse capítulo abordamos dois grandes aspectos da Investigação a que nos propusemos realizar: a metodologia e o contexto de pesquisa. Apresentamos, na primeira parte, o embasamento teórico do trabalho, os sujeitos da pesquisa, o pesquisador, o problema, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados; na segunda parte, apontamos alguns dados sobre a identidade e pensamento dos professores que participaram deste trabalho.

Feito isso, passamos ao próximo capítulo da dissertação que tratará de analisar e interpretar os dados sobre a construção de atitudes reflexivas, durante a formação em serviço do professores de Inglês.

CAPÍTULO III

Fiquei confuso. Sempre acreditara que a lógica fosse uma arma universal, e percebia agora como sua validade dependia de como era usada. Por outro lado, freqüentando meu mestre, dera-me conta, e cada vez mais me dei conta nos dias que seguiram, que a lógica podia ser muito útil conquanto fosse possível entrar dentro dela e depois dela sair.
(Humberto Eco – O nome da rosa)

A CONSTRUÇÃO DE ATITUDES REFLEXIVAS DURANTE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Introdução

Nesse capítulo procederemos a análise e interpretação de dados relativos aos dois sub-contextos investigados. No primeiro momento, discutiremos o pensamento do professor enquanto indivíduo isolado em sua escola e sala de aula, como agente de ensino/aprendizagem; em seguida confrontaremos esses dados com outros em que o professor está junto a seus colegas, em processo de reflexão, buscando o crescimento profissional de forma coletiva.

3.1. O professor reflete sobre sua condição

3.1.1. A questão metodológica

Atualmente há muita discussão sobre como ensinar uma língua estrangeira, muitos métodos de ensino foram criados ao longo do tempo de acordo com as descobertas e avanços por parte da pesquisa científica, principalmente nas áreas da Psicologia, Sociologia e Linguística Aplicada. Apesar disso, não há evidência concreta de que um método seja melhor que outro (Phrabu, 1990; Allwright, 1991). Entretanto o conhecimento dos vários métodos parece ser de grande valia para o professor que busca o aperfeiçoamento de sua competência profissional, já que, baseado em sua realidade, seus objetivos, condições de trabalho e no interesse de sua clientela, poderá dispor de um repertório mais amplo e variado. Além disso, refletir sobre o porquê utilizar-se de um método é essencial na formação de uma consciência de ensino em que o profissional formador tem claro o tipo de aluno que deseja formar e, portanto, seleciona a melhor

forma de alcançar esse objetivo. Não nos parece adequado, por exemplo, optarmos por um método que se caracteriza por estar centrado no professor, quando nosso objetivo é promover a autonomia dos alunos; ou ainda, utilizarmos um método que se baseia na escrita, para promover fluência na oralidade. Nosso acompanhamento junto aos professores do contexto pesquisado revelou que a grande maioria tem pouca noção sobre o que é método, quais são os métodos de ensino de línguas e por que ensinam da forma como ensinam.

3.1.1.1 - 1º momento - a reflexão individual

Quando perguntados sobre que método utilizam em sala de aula, de um universo de 107 professores, 64 confundiram método com técnica, recurso, procedimento, atividade, material ou conteúdo. Vejamos alguns exemplos:

Pergunta: *Que método utiliza em sala de aula?*

Respostas:

1. *Video, fita cassete, músicas atuais, comparação de poemas, mini teatros e conversação.*
2. *Regras gramaticais e fonéticas (quadro-negro, fita cassete), letras de músicas (tradução e acompanhamento com instrumentos musicais). Obs. Uso de materiais simples de fácil acesso).*
3. *Aulas expositivas, filmes, músicas, textos variados e com sentidos.*
4. *Livros didáticos do professor, fita K7, CD, CD player e toca-fitas, traduções, versões, músicas, pesquisas, etc.*
5. *Conversação, alunos ao quadro, utilização de cartazes, ilustrações.*

Uma parcela considerável, 14 professores, afirmaram que se utilizam de vários métodos ao mesmo tempo, o argumento: *Aproveito o que tem de melhor em cada método*, aparece com frequência. As combinações citadas nesta mesclagem são: comunicativo e audiolingual; comunicativo e audiovisual; comunicativo e gramática-tradução;

comunicativo e audiovisual; audiolingual e construtivista; audiolingual e audiovisual; tradicional e construtivista.

Cumpre constatar que são citados dois métodos que não são especificamente ligados ao ensino de Inglês, um deles é o construtivismo, que nem mesmo é considerado método, entre os especialistas, o outro é o tradicional, designação bastante ampla e muito usada no meio educacional para nomear formas de ensino ultrapassadas ou conservadoras. Parece-nos claro que a presença desses “métodos” na fala do professor de Inglês da rede estadual advenha de seu uso corrente nesse meio em que existe uma clara dicotomização entre construtivista e tradicional. Por outro lado, nomenclaturas como comunicativo, audiolingual e gramática-tradução, pertencem à linguagem técnica, ou “jargão” específico do ensino de línguas. A simples utilização desses termos técnicos já nos indica um crescimento profissional a partir de processos de reflexão, desencadeados pelos encontros de formação em serviço decorridos no período. Para sustentar essa afirmação de que os professores de Inglês começam a ter maior consciência sobre seu trabalho, através da reflexão, comparamos os seguintes dados: dentre os professores que citaram os métodos comunicativo, audiolingual e gramática-tradução, um total de 21 profissionais, apenas três disseram que nunca haviam participado dos encontros de formação em serviço promovidos pela Delegacia de Ensino. Levando-se em conta que em vários desses encontros utilizamo-nos destes termos, muitas vezes como tema do encontro e também ao fato de que 74% dos professores que não participaram da capacitação em serviço não terem sido capazes de nomear que método utilizavam em sala de aula, contra 54% daqueles que participaram, acreditamos que há, aí, uma forte relação de causa e efeito.

Por outro lado, se verificamos avanços modestos e localizados, percebemos que o trabalho de reflexão sobre a prática exige paciência e constante realimentação do processo, pois, a cada passo a frente, percebemos novos desafios e enxergamos melhor nossas deficiências. Exemplo disso é a constatação de que quando o professor começa a entrar em contato com uma gama maior de conhecimentos sobre sua área de atuação são freqüentemente inevitáveis confusões, generalizações ou simplificações com respeito ao processo ensino aprendizagem e aos aspectos teóricos que o norteiam. Citamos alguns

exemplos disso abaixo, nos quais professores descrevem suas aulas, com relação à série, ao conteúdo, à metodologia e ao objetivo:

Exemplo 1:

1º e 2º colegiais. Past Perfect. Textos escolhidos pelos alunos onde eles fazem a tradução e grifam os verbos; os textos são espalhados pela sala, os grupos criam questões; os textos são novamente espalhados na sala onde eles vão fazer a correção; só então são passados para a correção final do professor.

O objetivo é fazer o aluno reconhecer os verbos, melhorar seu vocabulário e saber interpretar um texto e ainda fazer intercâmbio entre colegas.

O autor da aula acima descrita acredita que está promovendo mudanças significativas em sua prática à medida em que os textos são escolhidos pelos alunos, trabalham em grupo, criam questões coletivamente e imprimem uma dinâmica diferente em sala de aula. Na verdade, o próprio professor qualifica sua aula como “*construtivista*”. Sem dúvida, a aula foge aos moldes de uma aula tradicional em que o professor é quem escolhe o material, elabora as questões e não privilegia o trabalho grupal. Entretanto, podemos notar ainda várias características de um tipo de ensino em que o produto final é o aprendizado da gramática: “*O objetivo é fazer o aluno reconhecer verbos ...*”, “*...grifam os verbos...*”; da tradução: “*eles fazem a tradução*”; em que não há a valorização do erro construtivo: “*... eles vão fazer a correção...*” uma aula que ainda o detentor do saber é o professor: “*... são passados para correção final do professor.*” O que observamos é que o professor que almeja uma mudança no seu fazer, de modo a se tornar um profissional atualizado, pode esbarrar na falta de preparo para avaliar sua própria atuação. Desta forma, tornam-se comuns, contradições como esta em que, de um lado, o professor afirma: “*Trabalhar mais o contexto situacional do aluno esquecendo o livro didático e a gramática tradicional*” e de outro admite que seu objetivo na aula era o de “*reconhecer os verbos, melhorar seu vocabulário...*”

Exemplo 2:

Série: 5ª. / conteúdo: “What time is it?”; metodologia: aula expositiva e comunicativa; objetivo: Demonstrar ao aluno como se perguntar e responder as horas em Inglês; aula: Explicação de como perguntar e como responder as horas em Inglês, construção de relógio, confeccionado com cartolinas pelos alunos e

em seguida perguntas e respostas fornecidos pelos alunos a partir da hora apresentada em seu relógio.

Nesse caso, o professor trabalha um conteúdo bastante comum de forma totalmente tradicional, ou seja, há a exposição, momento em que explica como se pergunta e responde as horas; o trabalho manual, momento da confecção do relógio e finalmente o exercício prático, momento em que os alunos perguntam e respondem as horas. Na concepção desse professor, no entanto, sua aula foi baseada no método comunicativo, talvez por simplificação, devido ao fato de haver em sua aula momentos de pergunta e resposta, fato este que não necessariamente configura evento comunicativo.

Exemplo 3:

Série: 6ª.

Conteúdo: Simple Present

Metodologia: texto - carta - uma primeira leitura silenciosa para reconhecimento dos verbos e identificação das pessoas conjugadas; segunda leitura para reconhecimento vocabular e assunto central do texto e por fim a terceira leitura para reconhecimento de vocabulário de dados pessoais. Após, produção de uma carta ao colega da sala ou de outra sala.

Objetivos: Levar o aluno utilizar os verbos no Simple Present em situações práticas do dia-a-dia.

A professora cuja aula apresentamos acima afirma utilizar-se do “método” construtivista e apresenta o seguinte, como mudanças na prática advindas após as reflexões dos encontros de formação em serviço: *“Deixar o livro didático como material central e partir para a realidade do aluno.”* A tentativa de transposição de uma atividade bastante usada por professores construtivistas, a leitura de uma carta, para o ensino de Inglês acaba por redundar, mais uma vez, em exploração gramatical de texto com o objetivo de levar o aluno a utilizar determinado tempo verbal, no caso o simple present. Deixando, dessa forma, para segundo plano, a verdadeira função social deste tipo de texto que é a comunicação e a produção de significado. Houve, certamente, uma busca por um texto mais próximo da realidade do aluno, intenção esta, prejudicada pelos procedimentos típicos de uma abordagem gramaticalista. A alegada disposição em relegar

o livro didático a um segundo plano pouco alterou a prática, já enraizada, típica desses mesmos livros.

Como pudemos constatar, as atitudes reflexivas levam a um desequilíbrio na prática e induzem à mudança, apesar disso, os fazeres não sofrem alteração significativa em um primeiro momento, constituem-se muito mais em um esboço, uma indicação de que o professor possui vontade declarada de mudar, mas necessita de maior embasamento para tal. Por esse motivo, o caráter de continuidade é de suma importância no processo reflexivo. É o chamado ciclo reflexivo (Wallace, 1991) ou ainda a idéia de práxis, em que ação e reflexão se alternam de forma a produzir conhecimento e mudança de forma simultânea (Freire, 1970). Considerando esse pressuposto, continuamos a caminhada reflexiva em um outro momento em que o grupo de professores passa a discutir a representação de seu fazer pedagógico com base nos dados recolhidos e propõe ações diferenciadas. Passamos, então, a discutir esse segundo momento que ocorreu na semana de planejamento em que os professores de Inglês sentaram-se juntos para buscar, de forma coletiva, uma linha de trabalho comum.

3.1.1.2. - 2º momento - a reflexão no pequeno grupo

De posse de um gráfico (veja figura 1) que apontava quais métodos os professores estariam utilizando em sala de aula, um grupo composto por cerca de oito pessoas teve a incumbência de analisar o dado fornecido, encontrar um problema relativo ao ensino de Inglês e em seguida propor soluções. Transcrevemos abaixo o fruto das reflexões desse grupo:

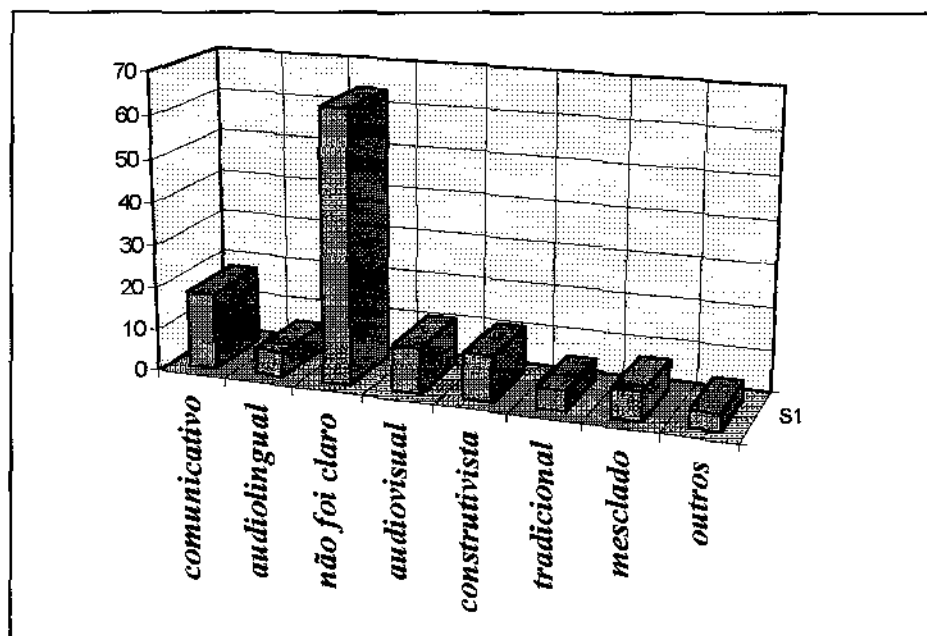
“Problemas:

- *A maioria dos professores não tem métodos definidos;*
- *Falta de continuidade dos métodos;*
- *Na pesquisa os métodos não ultrapassam 20% da média.*

Soluções:

- *Estudo e utilização adequada dos métodos existentes;*
- *Continuidade dos encontros (Ca.T.T.).”*

Fig. 1 - Métodos mais citados



A partir da resposta do grupo, podemos perceber o quanto o discurso sobre a questão metodológica avançou em relação à reflexão individual. Quando solicitados a refletir individualmente sobre sua forma de ensinar, os professores demonstraram, em sua maioria, desconhecer os métodos mais comuns no ensino de língua estrangeira. Entretanto, essa informação fica restrita ao âmbito do individual, quer seja da pessoa que responde ao questionário quer seja de quem o lê, na Delegacia de Ensino. À medida em que outros professores têm acesso a essa informação, um problema pode ser identificado pelo grupo analisado sob o ponto de vista de sua relevância no contexto do ensino de Inglês e tratado de forma mais sistemática e embasada. Além de constatarem que a maioria dos professores não tem métodos definidos, os participantes do pequeno grupo levantaram a questão da falta de continuidade dos mesmos, reflexão esta que foi suscitada pela figura 1, mas que não está explicitada nesse. Ou seja, o dado concreto, presente no gráfico, foi aliado às experiências anteriores dos componentes do pequeno grupo, produzindo assim uma nova reflexão sobre a questão metodológica. Outra constatação importante feita pelos professores, foi a descoberta de que não existe um método forte, capaz de conseguir a adesão de sequer 20% dos docentes de Inglês. Sob um ponto de vista tal fato

pode ser considerado uma fraqueza, pois demonstra a falta de uma linha pedagógica comum na rede em questão.

Quando o próprio professor foi chamado a identificar seus problemas e propor soluções, ele o fez com extremo bom senso. É diferente quando um analista de fora do grupo aponta, durante uma reunião, falhas no trabalho em sala de aula, essa atitude pode causar baixa da auto-estima e uma conseqüente reação de auto defesa que não leva à mudança. No entanto, se o grupo faz a autocritica sente-se até na responsabilidade de admitir o problema e de encontrar soluções. Nesse caso específico as sugestões apontaram para a consolidação de um profissional mais responsável, que deve entender melhor os processos teóricos, através de muito estudo e buscar mais coerência e consciência em seu desempenho na sala de aula. Bem lembrado foi o trabalho realizado, durante os dois anos de pesquisa, com o grupo de estudos Ca.T.T. , pois em vários encontros foram trabalhados assuntos que envolviam a questão metodológica, sendo que o tema mereceu ocupar as quatro horas de um deles.

3.1.2. O conteúdo

O que ensinar aos alunos de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino nas aulas de Inglês? Quais são os conteúdos básicos dessa disciplina? A primeira vista parecem perguntas simples, até mesmo ingênuas. Ao contrário, de modo algum há um consenso sobre esses temas. Os livros didáticos, em sua maioria, apresentam conteúdos gramaticais de forma ordenada e progressiva; segundo este critério, por exemplo, primeiro se ensina o presente simples depois o presente contínuo, e assim vai até chegar no presente perfeito ou, raramente, no passado perfeito; primeiro se ensina o verbo ser/estar e depois o ter e assim por diante. Paralelamente, existem as propostas curriculares, mais atualizadas, enfatizam de 5ª à 8ª séries o ensino de funções comunicativas e de 1º à 3ª o trabalho de leitura de textos autênticos. Em nosso trabalho tivemos a oportunidade de conhecer o pensamento do professor sobre esse assunto. Através de questionários, solicitamos que descrevesse uma aula típica, explicitando, entre outros itens, o conteúdo ensinado. O resultado dessa inquirição passamos a discutir a seguir.

3.1.2.1. - 1º momento - a reflexão individual

A maior parte dos professores que preencheu o questionário, esmagadora maioria, lembrou-se de mencionar conteúdos mais fechados, ou seja, aqueles enfatizados nos livros didáticos, os chamados conteúdos gramaticais. Dentro desse item destacaram-se os verbos, várias vezes citados sob a forma de tempos: presente simples, presente contínuo, passado simples, passado contínuo, presente perfeito, passado perfeito e passado contínuo; modos: infinitivo, imperativo; formas: interrogativa, afirmativa, negativa, entre outros aspectos. O verbo mais citado foi o ser/estar, lembrado principalmente por professores de 5ª série. Um depoimento colhido neste questionário revela bem a importância dada aos conteúdos verbais:

“...No Inglês, na minha maneira de pesquisar e de compreender, basta você saber os significados em torno dos verbos você saberá conduzir os sentidos da voz verbal e escrita(...)Trabalhando em English através dos verbos e vocabulário são as melhores coisas que têm, tudo isso não complica para o iniciante de Língua inglesa, isso torna-se o gosto de estudar e saber cada vez mais.”

Mesmo quando existe um esforço para a construção de uma aula mais leve, com a utilização de música, textos ou jogos, mais uma vez, velado, escondido por detrás do disfarce, eis que adentra, mais uma vez, à passarela dos conteúdos, sua majestade, o verbo: *“Explico o uso dos verbos regulares com base nos textos e passo alguns exercícios, inclusive comparando com outros textos para que os alunos possam perceber onde “há” outros verbos regulares.”* Note-se que o texto apenas serve como pretexto para que o professor trabalhe os verbos regulares, nesses casos o professor sempre alega estar abordando a gramática de forma contextualizada, partindo do texto. No depoimento do professor parece transparecer a idéia de que o texto é apenas a residência do verbo, “para que os alunos possam perceber onde há outros verbos regulares”, acentuando o caráter fragmentário da língua em que a gramática é um campo de estudo isolado dos aspectos semânticos e das intenções comunicativas. Pode partir daí a idéia, muito utilizada em livros didáticos mais tradicionais, de se produzir textos em que determinados aspectos

gramaticais sejam artificialmente enfatizados para que um conteúdo seja trabalhado. Por exemplo, a produção de um texto rico em verbos irregulares, ou ainda de texto que ressalte em profusão os adjetivos, as cores, os números ou qualquer outro conteúdo desejado. Outra estratégia comum é a de se escolher um texto autêntico em que essas características citadas ocorram. Dessa forma, o professor se defende afirmando que não houve artificialismo já que originalmente o texto já trazia as características desejadas. No entanto, é importante constatar que a seleção do texto não se baseou em suas qualidades e potenciais comunicativos, por sua relevância social ou literária, mas por atender a um critério de ordem metodológico-conteudístico. Evidencia-se, assim, a concepção de língua de quem acredita que esta é apenas a conjunção de fatores sintáticos, semânticos, morfológicos e fonológicos e que podem ser analisados separadamente.

Constatamos, com grande frequência, junto aos professores participantes da pesquisa, algo que chamaremos de *esquecimento induzido*, entenderemos como tal, a inobservância da função social da língua. Segundo esse princípio, ocorre uma espécie de cegueira proposital por parte do professor, que ignora, por exemplo, para que servem um texto jornalístico, uma música ou um poema. Ilustramos essas idéias com exemplos da fala do professor:

“ (...) Distribuir aos alunos cópia da letra da música e solicitar que localizem pontos gramaticais (tempos verbais) ...)

“ No primeiro momento são escritos na lousa vários verbos em Inglês e explica-se aos alunos que os mesmo podem ser transformados em tempos verbais. Conjugam-se os verbos no tempo presente e em seguida fazemos a leitura de um texto que contenha o máximo de verbos no tempo presente, os quais são grifados.

Em seguida escrevemos na lousa várias frases, com os verbos que estão assinalados no texto. A partir daí o aluno fará exercícios práticos em sala de aula.”

É flagrante a função dos textos acima citados, não são consideradas como primordiais, suas funções em nossa sociedade, música é para ser cantada, tocada, ouvida, apreciada ou dançada. Entretanto, em sala de aula é apenas um portador de estruturas linguísticas. Um texto, em nossa cultura, deve ser lido para ser entendido, para nos informarmos de assuntos que nos interessam, para nos comunicarmos, expressarmos

nossos sentimentos, nossas idéias sobre o mundo, nós escolhemos leituras de acordo com nossas necessidades e possibilidades, não para sublinharmos os verbos ou porque os verbos estão em determinado tempo, modo ou forma. Por isso, concordamos com Montemór (1991-b) quando ressalta que:

“... ler em voz alta não leva à compreensão do texto; fazer leitura de textos artificiais, ou seja, elaborados para focalizar um determinado ponto gramatical, não leva o aluno a ser capaz de ler quaisquer outros textos que não os encontrados em seus livros de inglês...”

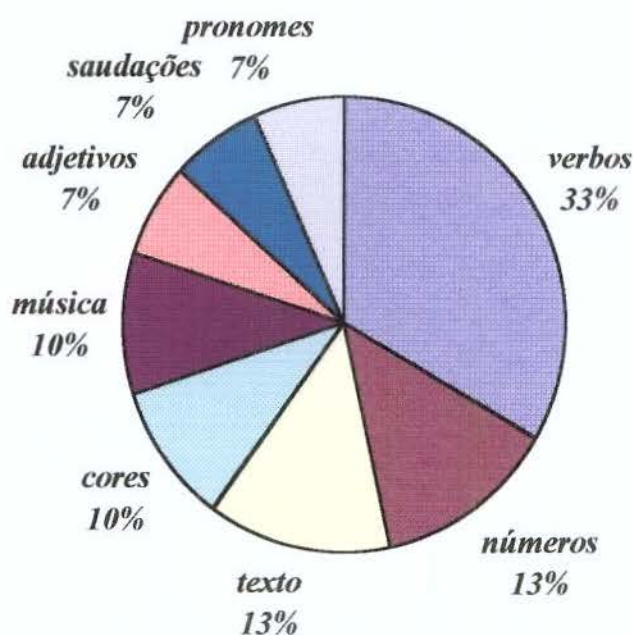
Pudemos perceber, então, que o conteúdo gramatical ainda é o mais lembrado entre os professores e que as tentativas de mudança, através da introdução de textos, jogos, músicas, como componentes do conteúdo necessariamente não têm levado à superação do paradigma gramaticalista. Como na questão dos métodos, passamos agora a analisar a produção de idéias no interior do grupo pequeno, agora em relação à questão conteudística.

3.1.2.2. - 2º momento - a reflexão no pequeno grupo

A exemplo do primeiro grupo, que discutiu a problemática dos métodos, o segundo grupo, que teve em suas mãos o gráfico dos conteúdos mais lembrados (figura 2), demonstrou uma boa capacidade de análise, ao reconhecer pontos importantes refletidos pelos dados. Vejamos o que o grupo pensou:

“ Problemas:

- *gramática desvinculada do texto;*
- *fragmentação dos conteúdos;*
- *falta de materiais nas escolas.*

Fig. 2 - Conteúdos mais lembrados

O momento grupal, realmente, possibilitou a ampliação da visão dos educadores de Língua Inglesa, no sentido de vislumbrarem, com maior nitidez, seus problemas nesse âmbito. O que ocorreu nesse momento de análise de dados foi simplesmente uma oportunidade, que os professores tiveram, para se confrontarem com seus próprios fantasmas e envidarem esforços coletivos no sentido de exorcizá-los de alguma forma. É claro que isso não significa que conseguiram, houve, pelo menos, uma primeira tentativa nesse sentido. Sob esse ângulo, justifica-se que professores da mesma disciplina reunam-se mesmo que distantes de sua realidade específica, sua escola, onde enfrentará outros problemas, de natureza diversa como veremos quando analisarmos o trabalho coletivo na escola. Ainda sobre a reflexão do grupo, temos a comentar que dificilmente haveria espaço ou tempo, no contexto escolar, para que se percebesse de forma tão clara que os professores de Inglês trabalham com conteúdos fragmentados, descontextualizados e flagrantemente distante da realidade do aluno. Na linha do grupo anterior, este também

relacionou a problemática em discussão com o conhecimento de causa, advindo dos anos de prática em sala de aula. Apontou, a partir de inferências provocadas pela leitura dos dados, que uma das causas do ensino fragmentário está na falta de materiais disponíveis nas escolas.

Como solução a estes problemas levantados foi escrito:

“Soluções:

Para solucionar estes problemas, o professor deverá refletir e tentar resolver tais situações a partir de atividades integradas criando situações que permitam associações com o uso real da língua Inglesa.”

Para o grupo, a solução passa pela reflexão, o que é um avanço considerável no discurso, uma vez que não se aponta uma receita miraculosa e infalível que tivesse o poder de reverter o quadro. Ao contrário, podemos perceber uma baixa na ansiedade e a indicação de que o caminho é mais longo e mais complexo, mas é atingível, desde que haja a integração e se leve em conta o uso real da língua. Mais uma vez os professores demonstram que, no seio do coletivo, mesmo que em pequenos grupos, a reflexão ganha força e respaldo para nortear os desafios que se lhes apresentam. Veremos, a seguir, que rumos toma a reflexão de um mesmo tema nos diversos grupos.

3.1.2.3. - 3º momento - do pequeno grupo ao painel: a reflexão coletiva

Neste terceiro momento, os professores estão reunidos em pequenos grupos e têm como tarefa refletir sobre o que é conteúdo, quem o define e onde está. É um momento diferenciado do anterior, pois agora vários grupos trabalham o mesmo tema. Essa estratégia contribuiu para ampliar o leque de possibilidades e permitiu observar os pontos de confluência no pensamento coletivo do professorado. Outro ponto observável a esta altura foi a acomodação dos conhecimentos adquiridos após o segundo momento em que um dos pequenos grupos fez a leitura do gráfico dos conteúdos mais lembrados (figura 2).

Passaremos, então, a comentar as várias reflexões construídas pelos pequenos grupos:

Pergunta: Que é conteúdo?

Grupo 1

“Assuntos a serem desenvolvidos durante o período proposto.”

Grupo 2

“ Sumário do que será transmitido, conjunto de interesses mútuos (interativos), meios, multimeios (sócio-econômicos, culturais, científicos, tecnológicos.”

Grupo 3

“O que vamos ensinar: cultural, normativo e funcional.”

Grupo 4

“São os temas ou assuntos a serem abordados durante o ano letivo”.

Grupo 5

“ O assunto que será desenvolvido na sala de aula é o conteúdo.”

Grupo 6

“ Estrutura, mas deveria ser: trabalhar com funções da língua.”

Começaremos a análise da fala dos pequenos grupos pelos nomes e pelos verbos utilizados, pois parece-nos reveladoras tais escolhas. Para especificar conteúdo, os professores dos diversos grupos escolheram: assuntos, sumário, conjunto de interesses mútuos, o que, temas, estrutura e funções. Há entre esses termos citados diferenças que vão desde o geral: *assuntos, sumário, conjunto de interesses, o que*; até o específico: *estrutura, funções e temas*¹⁹. Essa diferenciação nos permite tecer considerações sobre o caráter dissimulador ou despistador dos termos genéricos. Como exemplo disso, podemos

citar a palavra assunto, que, se por um lado, pode ser interpretado como positivo, pelo seu caráter aberto, por outro lado pode ser apenas uma palavra “boa”, ou seja, não comprometedora, mas que pode designar o mesmo rol de conteúdos fechados e tradicionais, cabe ressaltar que essa palavra apareceu em três dos seis grupos presentes. Outra palavra generalizante é o item *o que* (vamos ensinar), especificado posteriormente como conteúdo cultural, normativo e funcional, podemos entender como: cultural - toda a produção humana; normativo - as regras da língua e funcional - o uso da língua em situações diárias. Assim sendo, não houve opção por parte do grupo, já que os termos citados são muito abrangentes. Dois grupos, no entanto, apontam caminhos interessantes diversos dos outros quatro, para o grupo 6, há que se especificar se o discurso é sobre o real ou sobre o ideal, faz uma crítica à dissimulação idealizada e aponta que na verdade há a predominância das estruturas, como carros-chefes dos conteúdos no ensino de língua Inglesa. Apesar dessa posição avançada, aponta, taxativamente, como conteúdo fechado, as funções da língua. O grupo 2, ainda que tenha apontado para o genérico - *conjunto* - lembrou-se de duas palavras-chaves - *interesses mútuos* - fazendo uma incursão, ainda que bastante tímida, no campo da questão ideológica. Poderemos ler, nessa definição de conteúdo, que estes dependem de interesses, não são escolhidos a partir de uma suposta neutralidade, o que nos leva a perguntar: interesses de quem? A resposta poderia vir da outra palavra em questão: *mútuos*. A idéia de mutualidade sugere interação, mas interação de quem com quem? Quais são os sujeitos que têm interesse na questão da educação? Não fica clara a resposta na definição do grupo, mas acrescenta muito à discussão sobre quem define os conteúdos, que terá lugar mais adiante neste trabalho.

Partimos para uma análise inicial com base nos nomes empregados para definir conteúdo, passamos agora a discutir a escolha dos verbos que foram mencionados, a fim de entender melhor o pensamento do professor.

¹⁹ É claro que tema possui um caráter amplo, já que pode abordar um sem número de assuntos, entretanto estamos considerando temas como conteúdo específico porque o grupo referiu-se a projetos temáticos à semelhança de temas geradores (cf. Freire, 1970 : 87)

Para os diversos grupos os conteúdos devem ser: *desenvolvidos, transmitidos, ensinados, abordados e trabalhados*. Atentar para a sutileza da escolha das palavras, torna-se fundamental para que se esclareça qual é o conceito de educação que está implícito no discurso produzido pelos grupos. O grupo 2, por exemplo, que mostra-se bastante avançado na definição de conteúdo, por incluir a questão dos interesses em jogo, usa o verbo transmitir, termo que está intimamente ligado a uma concepção de ensino tradicional ou bancária²⁰. Essa contradição nos leva a inferir sobre a fragilidade teórica dos professores, muitas vezes o discurso vanguardista não é respaldado por uma prática condizente ou ainda por uma continuidade discursiva. Por outro lado, a vontade expressa nesse tipo de discurso, ainda que debilitado teoricamente, é fator que pode determinar a busca de uma consciência prático-teórica maior. A palavra utilizada pelo grupo 3 - *ensinar* - por um certo ângulo traz também uma carga “bancária” em seu bojo, pois pressupõe um processo educativo de mão única em que o professor é o que ensina e o aluno o que aprende, acreditamos pessoalmente que este termo já está consagrado e dificilmente deixará de ser empregado, bastando, portanto, apenas uma resignificação. Já o léxico empregado pelos demais grupos - desenvolver, abordar e trabalhar - dão idéia de ações interativas, coletivas.

Além de prestarmos atenção nas palavras escolhidas, cabe ainda observarmos aquelas que poderiam ter feito parte daquele discurso e não fizeram. Exemplificaremos com os verbos propor, discutir, negociar, construir; vocábulos que passam a idéia de consulta e participação. É sobre participação que discutiremos a seguir.

Sabemos que na concepção tradicional de ensino o conteúdo é definido a prior, sem consulta aos vários segmentos que compõem a comunidade escolar. Os dados coletados sobre quais são os conteúdos mais utilizados em sala de aula demonstraram categoricamente que há uma predominância da gramática e do vocabulário (veja a tabela

²⁰ Freire (1970 : 58) ressalta que: “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão...”

nº 4) no ensino de Inglês. Essa ocorrência coincide com a abordagem adotada pela maioria dos livros didáticos, principalmente os nacionais. Uma lição que podemos tirar daí é que o conteúdo é decidido pelos autores de livros didáticos, quem sabe, orientados pelo comportamento do mercado. Em última instância, poderíamos mesmo acreditar que a escolha de determinados conteúdos, que deverão compor um livro didático, passa por determinantes do capitalismo. Vejamos o que o professor pensa a respeito disso:

Pergunta: Quem define o conteúdo?

Grupo 1

“Os professores (hoje). Professores x alunos x proposta curricular.” (ideal)

Grupo 2

“A meta a ser atingida, instrumentalizar os alunos para que eles atinjam os objetivos propostos.”

Grupo 3

“A (realidade) necessidade do aluno, a meta escolar.”

Grupo 4

“É definido pelos professores que lecionam na área, com apoio da Proposta Curricular”.

Grupo 5

“O professor, mas na verdade deve-se partir das necessidades do aluno, com a intervenção do professor.”

Grupo 6

“Livro didático” (real), conjunto de professores (ideal)”

De acordo com a reflexão da maioria dos grupos, quem define o conteúdo é o próprio professor, sendo que também devem influenciar no processo os alunos ou sua realidade e as propostas curriculares. Apenas um grupo lembrou a influência do livro didático (grupo 6) como fator determinante na escolha dos conteúdos. De imediato

percebemos, no discurso do professor, a invisibilidade do poder exercido pelos livros didáticos, o que pode configurar ou uma ingenuidade confortável, de quem não precisa refletir muito sobre isso ou ainda a firme convicção de que ao fazer a escolha de determinado livro utiliza-se apenas de seu livre-arbítrio, sem sofrer qualquer pressão ideológica, o que também não deixa de ser ingenuidade.

Embragado pela ilusão de que é ele quem decide o conteúdo programático, alvo de seu ensino, o professor esquece-se de que existem interesses outros que devem ser levados em consideração, por exemplo os interesses da comunidade, principalmente dos alunos e de sua condição social. Notamos que, mesmo quando um grupo assume a condição de assujeitado ideológico, na escolha do conteúdo (grupo 6), aponta como idealmente desejável que os professores, agora em conjunto, passem a definir o que vão ensinar. Novamente o poder é centralizado, já que não prevê inserções dos representantes do núcleo fora da escola. A esse respeito lembramo-nos das palavras de Freire (1970 : 120) que sempre defendeu uma pedagogia inclusiva: “...esta visão de educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo...”. Prescindir de, e respeitar a visão dessa comunidade, é a tarefa do educador que afirma levar em conta a “realidade” e as “necessidades” do aluno, como apontam os grupos 3 e 5.

Tabela 4 – O que o professor de Inglês ensina – por série

O QUÊ O PROFESSOR DE INGLÊS ENSINA - POR SÉRIE							
séries	gramática	vocabulário	função	técnica	portador	habilidade	tema
5ª	8	10	3	2	3	1	
6ª	6	3	3		2	1	
7ª	9	2	2	1	2	1	1
8ª	8	2	1		2	2	1
1º	5			1	3		
2º	3		1		1		
3º	1				1		
Total	40	17	10	4	14	5	2

Pergunta: Onde está o conteúdo?

Historicamente, o saber erudito, sempre esteve ao lado do poder, a esse tipo de saber, enciclopédico, ilustrado, coube o reconhecimento e o status oficial; no extremo contrário, o saber popular nem sempre foi reconhecido como deveria. Ao contrário, imagina-se que sempre houve um saber lapidar, produzido pela elite das sociedades e que ao ser “transmitido” para as camadas desprovidas de poder, tornava-se menos erudito. Verdadeira distorção da realidade, sabemos, hoje, que o saber é produzido socialmente sem distinção de classe. O que acontece é apenas a institucionalização ideológica de saberes ditos escolarizados, muitas vezes expropriados do saber popular e incorporado ao rol dos “verdadeiros” conhecimentos. Há um constante diálogo entre saber popular e erudito como comenta Brandão:

“A partir desta divisão esse dois domínios de saber não existem nem separados um do outro, nem paralelos um ao outro. A todo momento há relações sociais entre sujeitos e agências. Há um processo contínuo de expropriação erudita de segmentos do saber popular (isto acontece todos os dias nos domínios da música, das artes em geral, da religião, e qualquer um pode observar, prestando atenção). Há um processo contínuo de reapropriação popular de segmentos de um saber erudito que a lógica do campesinato, por exemplo, redefine (curandeiros do interior de Goiás compram livros de medicina homeopática, lêem, aprendem, rearticulam o conhecimento “médico” com o “curandeiro” e receitam, ao mesmo tempo, remédios e garrafadas”).” (Brandão, 1984: 25 -26)

Atualmente, no contexto escolar, ainda prepondera a reificação histórica urdida pelas mãos da cultura das classes dominantes. Não é por outro motivo que, como vimos na discussão sobre quem define os conteúdos, há uma dificuldade, até mesmo cultural, em utilizarmos da dialogicidade²¹ como método para uma construção conjunta das bases do ensino. Vejamos qual o impacto dessa visão nas reflexões dos grupos, a partir da pergunta deflagradora: Onde está o conteúdo?

²¹ “Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educando -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” (Freire, 1970:84)

Grupo 1

“Recursos diversos (livros, vídeos, outros)”.

Grupo 2

“ Comunidade, comportamento, comportamento, ideais, pontos comuns entre os grupos.”

Grupo 3

“No dia-a-dia do aluno, partindo de sua realidade.”

Grupo 4

“Fontes: livros, televisão, música, rótulos de produtos, revistas, jornais e tudo o que aborda o cotidiano”.

Grupo 5

“ Hoje, no livro didático, mas deveria estar no conhecimento do professor e do aluno.”

Grupo 6

“ No livro didático (real), na escola (ideal))”

O grupo 1 aponta o conteúdo como advindo de recursos diversos, chega a citar livros e vídeo. De fato, concordamos que os recursos possam fornecer conteúdos, principalmente se considerarmos livros e vídeos como tal. Preferimos, no entanto, a classificação apresentada pelo grupo 4 - fontes - pela sua abrangência. Em discussões com a equipe pedagógica da Delegacia, chegamos ainda a utilizar a denominação *portadores de conteúdo*, sob este ponto de vista qualquer manifestação humana seria considerada como um portador de conteúdo, em resumo, o conteúdo estaria na própria existência.

Esta ampliação do conceito de conteúdo contribui para a dessacralização dos mesmos, já que, relativiza o impacto do conteúdo preexistente, imutável, fragmentado,

puramente técnico e disciplinar²². Uma pergunta bastante cabível neste momento da discussão seria qual a principal vantagem de se promover esse repensar da noção de conteúdo? Em uma perspectiva dialógica da educação, a questão torna-se essencial, pois permite a abertura de um debate mais igualitário entre comunidade e escola. Os conteúdos, antes herméticos, obstruíam qualquer tentativa de participação de pais e alunos de classes populares por não dominarem o código altamente tecnicista que costuma ser utilizado em reuniões, seja de planejamento escolar ou de qualquer outra natureza. Outra razão seria a possibilidade de um diálogo no interior das disciplinas, viabilizado por meio da transversalidade temática²³. Há, hoje, uma tendência muito clara no sentido de se valorizar a qualidade multidisciplinar do educador, conforme aponta o sociólogo Pedro Demo:

“É cada vez mais forte o apelo à multidisciplinaridade, compreendida como o estilo de formação mais polivalente, dialogal, globalizado. Não dispensa o especialista, porque toda competência exige aprofundamento especializado, mas o obriga a analisar a realidade com um todo, para além de seu enfoque específico.” (Demo, 1995 :46-47).

Desse modo a possibilidade de encontrarmos os conteúdos relativos à Língua Inglesa dentro de uma perspectiva mais globalizada, facilita-nos enquanto docentes preocupados com a não fragmentação do conhecimento e possuidores de uma visão multidisciplinar.

Atestado incontestável da riqueza que o diálogo pluralista proporciona, a diferença na reflexão dos vários grupos apresenta uma complementaridade realmente exemplar. Vejamos como o processo reflexivo ocorre. O grupo 1 apresenta, como portadores de conteúdos, os recursos (livros, vídeos, outros); já o grupo 4 amplia essa noção (fontes) e apresenta uma exemplificação maior (livros, televisão, música, rótulos, revistas, jornais e tudo que aborda o cotidiano). Notemos que mesmo trabalhando no plano do ideal esses dois grupos não se referem à realidade imediata dos alunos, seu

²² Utilizamos aqui uma licença poética para o termo disciplinar, referimo-nos a este como adjetivo de disciplinas do currículo.

²³ Atualmente estão em andamento discussões sobre a inclusão de temas transversais nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs.), até o momento são cinco: Ética, Saúde, Orientação sexual, Meio Ambiente e Pluralidade cultural.

cotidiano, à comunidade em que vivem. Entretanto, graças à diversidade, vêm à tona, essas idéias, através das reflexões:

do grupo 2 - *“Comunidade, comportamento, ideais, pontos comuns entre os grupos”*;

do grupo 3 - *“No dia-a-dia do aluno, partindo de sua realidade.”*

Esboçadas pelo grupo 5 - *“... no conhecimento do professor e do aluno”* (grifo nosso).

Dois grupos optaram por mencionar o que ocorre hoje na escola (real) e o que deveria ocorrer (ideal). Entretanto, ao sonharem, na busca de um ideal, não alçam vôo, enraizados, que estão, na dura realidade. O grupo 5 almeja apenas desfocar a concentração dos conteúdos do livro didático para o conhecimento do professor e do aluno, é um avanço, mas ainda é pouco. Finalmente, o grupo 6 mantém a redoma de cristal sob o prédio escolar à medida em que transfere a responsabilidade de escolha dos conteúdos do livro didático para a escola. Para reforçar nossa opinião, de que o conteúdo, seja de Língua Inglesa, seja de qualquer outro componente curricular, deve, primeiramente, partir da investigação do conhecimento e da cultura em que está inserido, apelamos, mais uma vez, para as palavras de Freire (1970: 98)

“Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma - os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto.”

3.1.3. Dificuldades na prática

Outro ponto de reflexão que foi tocado juntos aos professores, durante a pesquisa, foi a questão relativa às suas dificuldades e às barreiras que encontram, no decorrer de seu trabalho, que impedem ou obstaculizam uma ação mais efetiva e consciente.

3.1.3.1. 1º momento - a reflexão individual

Os dados apontam para a falta de recursos materiais como sendo o principal empecilho para a melhoria de qualidade do trabalho docente. Foram bastante lembrados, ainda, o número excessivo de alunos por sala; o desinteresse do aluno e a quantidade insuficiente de aulas semanais. Um número expressivo de professores (cerca de 11%) declarou não ter nenhuma dificuldade no que tange ao ensino de Inglês. Começaremos a discussão pelo item mais apontado no levantamento: a falta de recursos materiais.

Muitas vezes o professor estabelece uma relação direta entre a dificuldade de mudança para um ensino mais qualificado e as condições materiais preexistentes, exemplificaremos com a fala de uma professora: “*A dificuldade em promover mudanças na prática está na falta de recursos pedagógicos*”, para ela, a mudança passa pela disponibilização de recursos, o que enfatiza o caráter de dependência materialista do ensino. Como recursos, pedagógicos, didáticos, físicos e materiais, leia-se: livro didático, vídeo, fitas de áudio e vídeo, rádio gravador, apostilas, xerox, revistas, flashcards, laboratório, espaço físico entre outros. Outras vezes o próprio professor aponta a dificuldade e a solução: “*Falta de recursos didáticos e conhecimento de atividades diversificadas que não exijam muitos recursos e que sejam práticas.*” De fato, existem atividades que não demandam a existência de recursos especiais, assim sendo a dificuldade estaria, não na falta deles, mas na incapacidade de se trabalhar sem eles. A mesma professora (da última citação) apresenta, como saída, o trabalho com bingo, em que os próprios alunos confeccionam suas cartelas.

Há professores que associam a exigüidade de materiais e recursos com o *status* da disciplina língua Inglesa, o que desloca a discussão para a qualidade do trabalho do professor e por sua capacidade de produzir a valorização da língua junto aos colegas, aos alunos, à comunidade e até mesmo junto aos dirigentes e responsáveis pelas macro políticas de ensino. Enveredando-se por esse raciocínio, a professora escreve:

“A forma como é visto o ensino de Língua Inglesa: um passatempo, faz com que os investimentos em materiais seja para as outras áreas. Tornando o trabalho

com o ensino de linguas com difícil assessoria, acesso e acessórios para facilitar a criatividade do professor em sala de aula.”

O desejo dos professores de ter a sua disposição toda sorte de recursos, tecnológicos ou não, acaba por contribuir para com o fortalecimento da inércia e da cultuação de um futuro inatingível, caracterizado pela satisfação de todas as condições ideais. Então, nunca será atingido tal estágio, já que, superada uma deficiência material, passa-se a depender de outra, ainda não disponível. Perde-se, portanto, a noção de realidade em favor da idealização. Vejamos alguns depoimentos em que essa atitude aparece:

“Para mim são algumas das maiores dificuldades: a falta de material didático, uma sala-ambiente totalmente voltada às necessidades do curso de Inglês, valorização do curso pelos companheiros da educação para que o educando faça o mesmo.”

Já não basta que existam materiais ou recursos, é necessário que estes materiais estejam à disposição dos professores e alunos em uma sala exclusiva da disciplina, é o que diz a professora. Acrescente-se, ainda, o que diz o próximo depoimento: segundo a professora, é difícil promover mudanças na prática quando: *“Falta²⁴ recursos didáticos disponíveis na escola, e materiais didáticos disponíveis, que não sejam de difícil assimilação e de muita praticidade.”* Na verdade há a busca de um material perfeito, só encontrado no imaginário idealizado pelo professor, material esse que possuiria todas as qualidades necessárias e suficientes para que, por um passe de mágica, o aluno aprendesse. A realidade, porém, recusa-se a proporcionarmos tais maravilhas pedagógicas. Como vimos, não existe o método perfeito, o que nos leva a suspeitar da existência dos materiais, técnicas ou condições perfeitas de ensino-aprendizagem.

Parece-nos que, na ânsia de justificar a pouca ou nenhuma mudança no ensino de Inglês, o professor recorre ao argumento da inexistência de condições, cada vez mais rigorosas, de trabalho. Raramente admite que muitas mudanças dependem de sua postura

²⁴ Todos os depoimentos estão transcritos literalmente, sem correção ou adaptação.

enquanto profissional engajado no processo educacional. Explicitaremos um último depoimento para reforçar essa tese, mudar é difícil pela falta de “... *material didático que seja utilizado por todos. Como sala de laboratório, para desenvolver a oralidade, livro didático para facilitar a aprendizagem do aluno.*” Este é um exemplo de como seria impossível qualquer mudança no ensino de Inglês, já que muitas vezes, até mesmo faculdades ou Instituto de Línguas não possuem laboratórios de língua²⁵.

3.1.3.2. – 2º momento – a reflexão no pequeno grupo

Ao contrário dos itens anteriores, em que percebemos o aguçamento da percepção dos professores, quando estes entravam em contato com a própria realidade de ensino, para, então, modificar seus discursos individuais, em favor de uma visão mais coletiva, nesse grupo, que recebeu o gráfico relativo às dificuldades mais apontadas pelos professores (ver figura 3), não constatamos avanços significativos. É bem verdade, por outro lado, que ocorreu um dissenso nesse grupo, causado por uma opinião contrária à escolha do problema identificado pelo grupo. Um professor discordou da maioria de seu grupo, pois não concordava com a afirmação de que o principal problema do professor de Inglês fosse a falta de materiais. Como vimos na reflexão individual, tal alegação sempre foi um subterfúgio, utilizado pelo professor, para justificar a não mudança de postura ou metodológica. Apesar de ser um professor bem esclarecido, ele não conseguiu convencer os demais colegas de que a falta de material pode ser superada de alguma forma, coisa que não seria possível com relação ao número de aulas insuficiente e ao número excessivo de alunos. De qualquer forma, o ocorrido serviu para mostrar que não é sempre que a discussão no coletivo produz mudanças de discurso ou de prática, nesse caso prevaleceu o senso comum dos professores, já anteriormente constatado na reflexão individual. Vale a pena citar que, em meio às discussões em grupo, o professor dissonante veio até nós e, demonstrando sua frustração quanto ao rumo tomado pelo grupo, solicitou orientação sobre como resolver o impasse. Nossa orientação foi no sentido de que o mesmo mantivesse sua opinião diferenciada mas que respeitasse a decisão do coletivo. Baseamos

²⁵ Não há estudos científicos que apontem o laboratório como recurso assencial para o aprendizado de

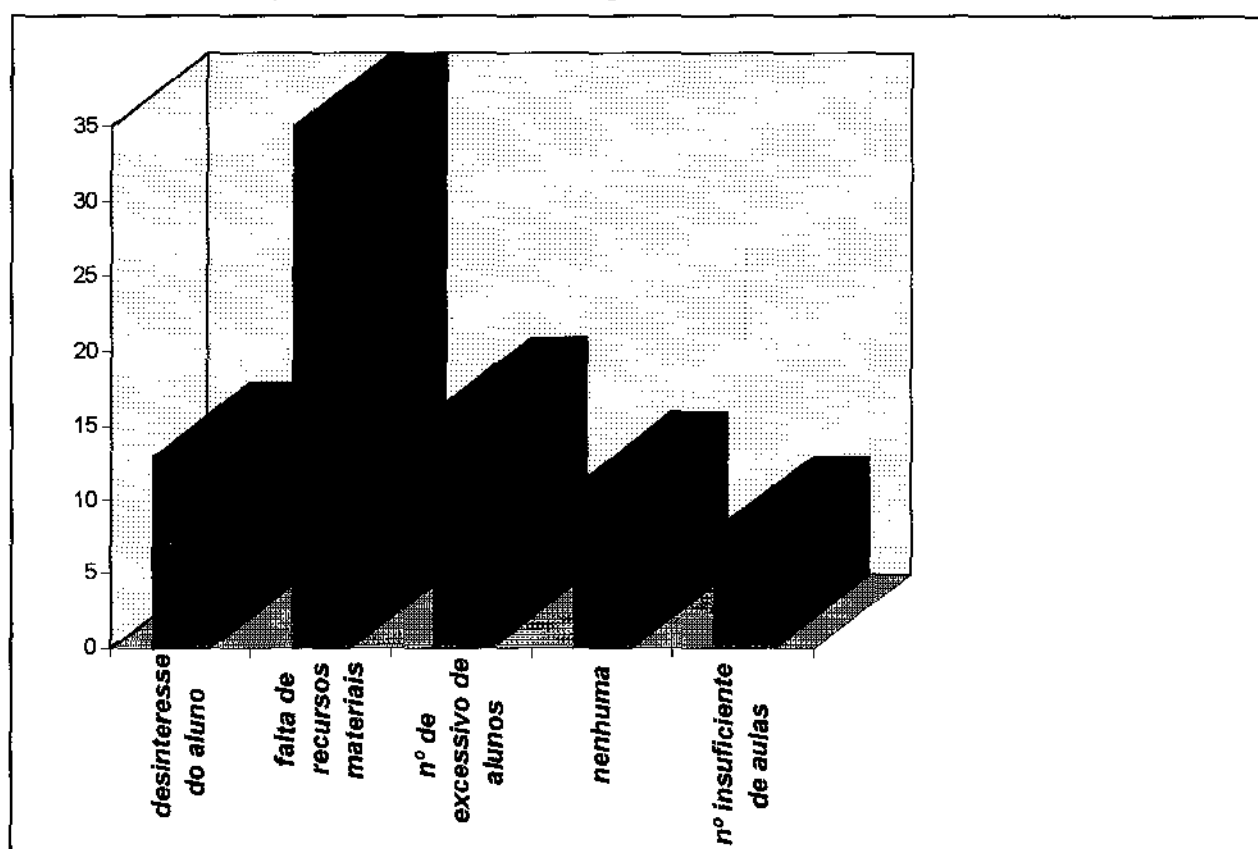
nossa orientação na idéia de que os processos de mudança são graduais e não podem ser mudados, em muitos casos, a partir do confronto, puro e simples de posições.

Mais uma vez transcrevemos as idéias expostas pelo pequeno grupo com relação às dificuldades mais apontadas pelos professores.:

“Soluções:

- *Para o professor: ir às editoras, utilizar de materiais da Oficina Pedagógica, recursos audiovisuais existentes na escola;*
- *Para os alunos: selecionar materiais e montar apostilas (econômico, 30 folhas fica em mais ou menos R\$ 3,00)*
- *Nº excessivo de alunos: dividir em mais ou menos 25 alunos*
- *Nº insuficiente de aulas.*

Fig. 3 - Dificuldades mais apontadas



As soluções apresentadas apontam, principalmente, para a questão da falta de recursos materiais, ainda assim houve a preocupação em comentar a questão do número insuficiente de aulas e o número excessivo de alunos. Quanto às soluções apontadas para o primeiro problema, percebemos que a preocupação se voltam para a obtenção de livro didático, ou algo que o valha (apostilas). Em ambos os casos, há um ônus para o aluno, deve pagar pelo livro didático, ainda que se consiga desconto na editora, ou pagar pela apostila, ainda que se considere seu relativo baixo custo. Não se cogitou no grupo outros sistemas, como a elaboração de material a partir de coleta junto aos alunos, professores, comunidade ou outros órgãos, como consulados, cursos de línguas, sebos entre outros. Não se pensou em reciclagem de materiais já utilizados, nem em elaboração em conjunto com os alunos, de posters, flashcards, tabelas, quadros, jogos ou qualquer outro material. A utilização de vídeos gravados diretamente da TV, da tecla SAP, hoje acessível a todas escolas, das TVs a cabo que estão presentes em algumas casas de nossa realidade, nada disso foi citado como recurso potencial a ser explorado. Há, ainda impregnada, a cultura do **adquirir pronto** em oposição ao **construir junto**.

Essa incapacidade certamente está associada à questão desenvolvida no próximo segmento que discutiremos a seguir.

3.1.4. Insuficiência na formação

Há muita clareza por parte dos professores pesquisados no que se refere à insuficiência em sua formação. A maior parte deles aponta a questão da oralidade como principal motivo de preocupação com respeito a sua formação profissional. Tendo em vista que as abordagens modernas de ensino enfatizam a comunicação, esta preocupação passa a ser redobrada, pois cresce cada vez mais a cobrança junto ao profissional de língua Inglesa para que tenha um desempenho oral na língua-alvo em sala de aula. Outros pontos lembrados pelo professor foram, em ordem decrescente de preocupação, a formação em serviço, a formação acadêmica em geral e a língua. Houve ainda, por parte de uma parcela diminuta dos pesquisados, a afirmação de não possuíam qualquer insuficiência sua formação profissional.

Várias vezes constatamos que, embutida na deficiência da formação acadêmica, está a questão da oralidade, há ainda a possibilidade de que também no item língua isto ocorra, já que esta pode abranger aquela. Ou seja, quem tem insuficiência referente à língua, pode estar incluindo, nesse todo, a fluência oral. Por outro lado, embora pareça agradável, a afirmação de que não existe qualquer insuficiência em sua formação, deve ser motivo de maior reflexão. Que parâmetros tem o professor para avaliar que não falta nada em sua formação? Na verdade, acreditamos que não existe professor formado, deste modo, pelo menos no que se refere à questão da formação continuada, não há professor que possa dizer que essa seja suficiente, pois sequer existe uma cultura estabilizada nesse sentido. Em suma, são bastante recentes as iniciativas rumo à formação continuada dos professores estaduais, principalmente na área de Inglês, sempre preterida quando o assunto é capacitação em serviço, como já explicitamos no capítulo I.

3.1.4.1. - 1º momento - a reflexão individual

De qualquer forma é inegável a crescente consciência do professor de Inglês com relação à sua competência oral. Vejamos alguns depoimentos em que ocorre a manifestação explícita dessa insuficiência:

“As habilidades não foram desenvolvidas o suficiente, principalmente a oralidade”

“Talvez a falta de conversação propriamente dita, ler, entender e traduzir não é problema, o diálogo que é meio falho.”

“ Considero insuficiente meu treino oral”

“ Para mim é insuficiente a prática da conversação”

“ A Conversação. Tenho uma vontade enorme de falar fluentemente essa língua estrangeira e isso, ou seja, se eu tivesse mais experiência em conversação minha aula seria muito mais produtiva.”

Além de ter bem clara essa insuficiência, os professores pesquisados apontaram a faculdade em que se formaram, como responsável pela falta de domínio da língua falada.

“ Não só na minha, mas creio que na formação de muitos amigos professores, são as poucas aulas de laboratório que se têm durante os anos que estamos na faculdade, há ainda aqueles que nunca tiveram este tipo de aula e a consequência nós sabemos qual é.”

“ Na faculdade não foi trabalhada a parte fonética”

“ Quem termina uma faculdade não costuma ter um Inglês fluente. Falta conversação.”

“ A nossa formação escolar é muito deficiente em todas as áreas, quando se ingressa no curso universitário parece que a pessoa irá realizar-se, no entanto quando está perto de concluí-lo percebe-se que você apenas começou a caminhar, que falta muito para se tornar um bom profissional.”

“Conversação, que é uma deficiência dos cursos universitários de Letras; é preciso complementar com outros cursos (geralmente particulares, que são muito caros)...”

“Pelo fato do curso (Letras) ser de pouco tempo tendo a matéria de Inglês pequeno espaço. A mesma deveria ser a longo prazo.”

“A duração do curso de Inglês é de apenas três anos, e o salário é insuficiente para aperfeiçoamentos no estrangeiro e outros cursos no Brasil.”

“Poucas aulas de laboratório, incentivando a conversação.”

Outros depoimentos levantaram questionamentos a respeito da formação em serviço do professor. Para esses professores, há a necessidade de se melhorar esse tipo atendimento ao professor formado. Tais reflexões apontam para um crescimento desse profissional que demonstra compreender a importância de um mecanismo que garanta o contínuo desenvolvimento do educador. Levantamos depoimentos significativos a esse respeito:

“ Eu considero insuficiente a falta de oportunidades de troca de experiência com outros professores da área.”

“Após o término de um curso superior é importante haver uma reciclagem, já que o professor não sai falando uma língua estrangeira fluentemente.”

“... considero insuficientes as formações dadas a professores formados, pois são poucos, o tempo e os cursos para que o professor de Língua Estrangeira se recicle e obtenha novas informações para uma aula mais prática e didática.”

“Gostaria que os cursos de aperfeiçoamento tivessem maior duração.”

Menos frequentes são os casos em que o professor toma para si a responsabilidade de seu aperfeiçoamento profissional e busca meios ou aponta caminhos, para que, de fato, aconteça. Consideramos importante que haja também esse tipo de postura, pois mostra um profissional preocupado e responsável, além de autônomo. Por outro lado, atitudes críticas e contestatórias, com relação à reivindicação de uma melhor formação, tanto pré-serviço, como em serviço, também são necessárias. É necessário perceber que, somente a pluralidade de idéias, advindas de um processo de reflexão, garante a formação de uma mentalidade completa, construída pela harmonização da diferença. A fala isolada de um professor revela uma faceta que significa sua representação da problemática, seu ponto de vista, às vezes limitada apenas à sua experiência individual. Quando o processo de reflexão se torna coletivo e democrático, hão de ser construídas outras facetas. Por vezes, contraditórias, mas que ampliam significativamente noções ensimesmadas. Vejamos, pois, algumas das poucas declarações desses professores que assumem a responsabilidade por seu crescimento profissional:

“Sinto dificuldade na oralidade em Inglês, mas acredito que isso dependa da minha busca para obter a informação que necessito para uma boa oralidade.”

“...fiz cursos particulares de língua inglesa e atualmente trabalho com alunos vestibulandos.”

“Oralidade (estou me aperfeiçoando em um curso de línguas).”

3.1.4.2. - 2º momento - a reflexão no pequeno grupo

Esse item foi alvo de reflexão por parte de dois pequenos grupos, para tal, receberam um gráfico (veja a figura 4) que apontava a oralidade como um grande problema do professor de Inglês. Analisemos os textos produzidos pelos dois grupos:

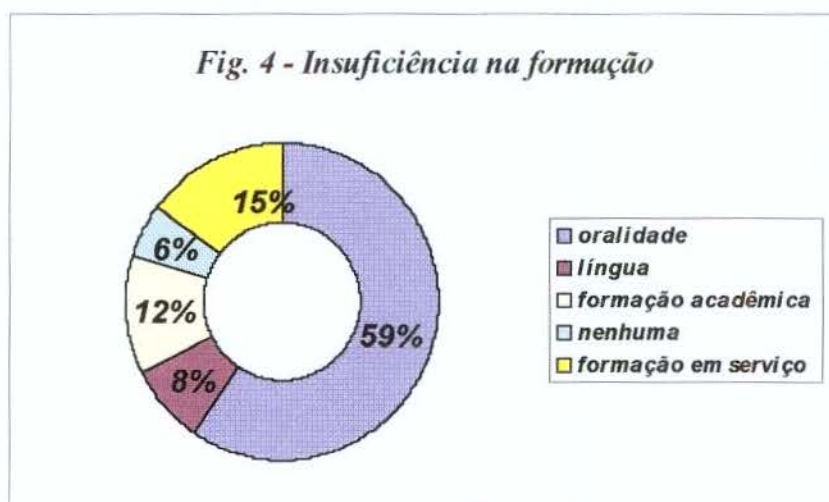
Grupo 1

“Insuficiência na oralidade:

1. *Formação de grupos de estudos usando listening, speaking, reading, (partindo deste grupo baseado no planejamento)*
2. *Curso ministrado pela delegacia, específico e contínuo (laboratório na delegacia para uso dos professores)*

Grupo 2

1. *Oralidade - professor pode buscar. A delegacia pode ajudar também.*
2. *Língua - professor*
3. *Formação acadêmica - falta de fiscalização do MEC.*
4. *Nenhuma formação - atrapalha. Salário.*
5. *Formação em serviço - existe. Promover também formação em termos de competência lingüística.*



As considerações do grupo 1 referem-se à questão da formação integral das capacidades lingüístico-comunicativas do professor, já que leva em conta as quatro grandes habilidades. São apresentadas soluções pertinentes e práticas, bastante possíveis de ser realizadas, desde que haja articulação e interesse dos envolvidos. Quanto ao grupo 2, que toca em todos os pontos mostrados no gráfico, demonstra o reconhecimento da existência de um trabalho de formação em serviço, cobra um engajamento do próprio professor, delegando-lhe a responsabilidade maior de sua formação, critica a inoperância do MEC quanto à fiscalização de cursos de formação pré-serviço e finalmente, sugere uma ênfase maior na questão da competência lingüística. Acreditamos que são reflexões bastante amadurecidas, pois levam em conta tanto o aspecto de construção e participação individual do professor, em sua formação em serviço, quanto aos aspectos coletivos.

3.2. O professor reflete sobre sua própria prática

Terminado o estudo das reflexões coletivas, passaremos a desenvolver a análise dos professores Márcio e Andréia, os quais acompanhamos de forma mais próxima e individualizada. Começaremos com o primeiro participante, o professor Márcio.

3.2.1. O professor Márcio em processo de reflexão

Cumprе dizer que o professor Márcio, antes mesmo de sua participação nos encontros de reflexão, já era um professor com tendências reflexivas devido ao fato de que ele sempre procurou nortear sua prática a partir de seus estudos particulares, sua participação voluntária em projetos sobre ensino de língua, sua participação em palestras e cursos. Mesmo assim, foi salutar seu envolvimento neste trabalho, pois pudemos confirmar que a reflexão é um processo sempre válido e necessário, independente do nível em que se encontra o profissional nele envolvido. Por isso mesmo, o bom nível desse professor, tanto no que se refere a sua competência lingüístico-comunicativa²⁶, quanto à sua competência teórica, não é garantia de sucesso absoluto em sala de aula. Como veremos adiante, a reflexão sobre a prática permite ao profissional, um melhor auto-

²⁶ Cf. Almeida Filho, 1993:20.

conhecimento que o leva a elaborar hipóteses para suas dificuldades e propor mudanças na prática.

Após um acompanhamento de dois anos letivos junto a esse professor constatamos boas qualidades em seu trabalho. Como, por exemplo:

1) uso da língua-alvo em sala de aula em eventos comunicativos autênticos:

I think... I think it's better to open your notebooks and copy these expressions, ok? Open your notebooks and copy this verbs and this expression, this one, ok? This one. (t4-p1)

You write a letter, first you write, second you put in the envelope. You go to ... in third you go to the post office to get a stamp, ãããh ... let's repeat: letter! (t5 - p1)

No, it's not necessary to copy, ok? Just circle the words with your neighbor. This... number one... pizza parlor, bookstore or post office. Ok, did your understand? (t2 - p2)

2) A compreensão das instruções na língua-alvo por parte dos alunos:

P - ãããã ... now you are B. I am A You go to the sport store... to get a tennis racket. Where are you going?

A4 - To the sport store. (t5 - p7)

Nesse exemplo, o professor usa a língua-alvo para explicar os procedimentos para a execução do diálogo em que é a personagem A e o aluno deve ser a personagem B. Notemos que o aluno não apresenta qualquer dificuldade em compreender as instruções e, portanto, responde imediatamente à pergunta, sem que haja a necessidade de repetição por parte do professor. Provavelmente, por causa da naturalidade com que já é visto o uso do Inglês na sala de aula e à frequência da utilização dessa técnica (*pairwork* = *trabalho em pares*).

P - May I erase here?

AA - No!

P - Just one minute more!

A1 - O quê?

A2 - Não!

A 3- É pouco!

Acima, temos outro exemplo. Nesse caso o Inglês é usado para comunicação autêntica, ou seja, para consultar os alunos a respeito de uma ação desejada pelo professor (apagar a lousa). A primeira pergunta (*May I erase here?*) é compreendida por todos, comprovável através da resposta (*No!*); Já a asserção decorrente dessa resposta (*Just one minute more!*) é entendida apenas por uma parte dos alunos, dois respondem com coerência, apesar de não se utilizarem da língua-alvo (*Não!, É pouco*) enquanto que um não entende, num primeiro momento (*O quê?*).

3) A utilização da língua-alvo por parte dos alunos:

P - What's the other one? Uh... stamps, stamps. Ô Elisângela! Stamp, what's the correct for stamps?

A - Collect, collect stamps (t4 - p2)

Até mesmo numa atitude sarcástica, um dos alunos (A5) pede silêncio à classe utilizando a língua-alvo: *No conversation!* O aluno está certamente parodiando o professor que utilizava essa expressão quando era necessário.

M - ...quando começaram a participar mais no final ... aqui o aluno tá falando: "no conversation"

V - É... é ele chama atenção dos outros alunos em Inglês ... esse termo você usa né? No conversation? Eu já ouvi algumas vezes...

4) O esforço do professor na construção da oralidade:

P - (...) Ok. Ãããh ... where's the... where's the clinic?

AA - Allen street

P - Allen street ... just a minute

AA - Across from ...

P - Across from the...

AA - Drugstore

P - Drugstore. Where's the coffee shop? Where's the coffee shop?

AA - Union street

P - Across from the...

AA - Travel agency

P - Travel agency

A4 - Next to the bakery

P - Next to the bakery

AA - next to the bakery (t2 - p3)

A leitura do mapa, proposta pelo professor, consegue engajar os alunos em uma sequência de uso exclusivo da língua-alvo. Vejamos que o professor provoca a participação constantemente e acaba por conseguir que um dos alunos até se antecipe ao grupo demonstrando autonomia e interesse (*A4 - next to the bakery*). Em outros momentos Márcio estimula individualmente:

P - Other one, who play chess?

A - I like to play, não ... I like to listen

Classe - Aaaaah!

A - I like to play... I like to ... listen to ... music

Cabe notar o esforço do aluno em participar usando a língua-alvo corretamente, apesar de a classe tentar podá-lo. Outros alunos têm mais facilidade :

A1 - I like to listen to reggae music

A2 - I like to play soccer

5) A preocupação em trabalhar com o contexto próximo do aluno:

P - Onde é o banco Banespa? (Desenha um mapa mostrando o centro da cidade) Where's Banespa? It's on...

AA - João Barbosa avenue

P - João Barbosa avenue. Where's Banespa? João Barbosa avenue. Ok, next the...

AA - (inc)

P - Gas station?

AA - Funerary.

P - Next to the Funerary. Ok. Where's Dona Maria Lisa school?

A4 - Rua Burundi avenue.

A1 - É rua!

P - Burundi street ... what's number?

A4 - 248

P - Two, four, eight

A essa altura da aula o professor deixa o contexto do livro didático e explora os nomes de ruas, avenidas, além de pontos de referência, como banco, escola, posto de

gasolina. Cabe ressaltar que é nesses momentos, quando o professor parte de dados do contexto imediato dos alunos, que a atenção destes torna-se maior e uma participação mais intensa é deflagrada.

Podemos ainda citar outras características positivas desse professor, tais como:

- ♦ postura diante do erro do aluno;
- ♦ reflexão na prática;
- ♦ utilização de gravações em áudio para expor ao aluno a diversos modelos de falantes da língua-alvo;
- ♦ conhecimento de técnicas específicas para o ensino de língua;
- ♦ o trabalho em duplas ou grupos.

3.2.1.1. Planejamento, organização e disciplina: uma relação

Apesar de todas as boas características levantadas acima, a respeito do professor Márcio, pudemos constatar algumas dificuldades enfrentadas por ele, em sua tarefa diária de ensinar uma língua estrangeira. Uma das principais dificuldades que observamos foi a questão da disciplina dos alunos:

Seqüência 1:

P – Marcela, you don't like to, Marcela, she doesn't like to ... Janaina, she doesn't like to clean the floor. What's your name? Pessoal, vamos parar com a brincadeira? Lygia, she doesn't like to get up early.

Seqüência 2:

P – Não, pessoal, coisas que não gostam de fazer (burburinho crescente)

A1 – Assistir novela.

P – To watch ...(escreve) pessoal. Watch volley-ball (muita conversa) What's your name?

A2 – Márcios

P – Márcios doesn't like ... (escreve) pessoal, silêncio agora, olha aqui.

A2 – Limpar a casa

P – Pessoal, perai. Assistir corrida, perai, psssst, what's your name?

A3 – (inc)

*P – Jocemeire. (burburinho cresce enquanto professor escreve na lousa)
Attention (muito barulho) Pay attention (volta o silêncio)*

A4 – Cala a boca!

A5 – No conversation!

Em vários momentos de várias aulas, havia sempre um grupo de alunos conversando paralelamente à aula, demonstrando desinteresse. Parte dessa indisciplina poderia estar relacionada com a falta de planejamento e de organização das aulas. Logo nas primeiras aulas a que assistimos pudemos constatar que a desatenção aumentava quando os alunos ficavam espaços de tempo sem fazer nada, ou apenas copiando do quadro. Resolvemos conversar com o professor, a respeito da falta de atenção:

Sequência - 1

M - É ... não é uma turma ruim ... eles passam um tempo copiando né? Acho que dá uma meia hora...

V - Meia hora é muito, hein! ... Pra uma aula de cinquenta...

Sequência - 2

V - Deu margem até pra indisciplina por causa do tempo, que eles não tão fazendo nada ou estão numa tarefa em que dá pra falar e copiar ao mesmo tempo

M - Aí no caso o único recurso utilizado foi a lousa, né, a lousa o áudio e as palavras...

Houve uma aula que, prevista para começar às sete horas, teve início às sete e vinte, pois o professor perdeu tempo para localizar o ponto da fita que usaria naquele dia, para vender apostilas, para esperar a chegada dos alunos e para se localizar na aula:

M - Ahã, pra resolver essa questão ... a aula já começou com tempo perdido... se ela começasse mais dinâmica ... se o aluno percebesse ... entrou na sala ... mesmo os que viessem chegando depois lentamente ... se eles percebessem que a aula já começou ... já tá tudo pronto ali ... já tá em andamento eles entrariam no esquema também ... só que ficou parado né?

Em outro momento, gastou vários minutos para desenhar na lousa figuras das quais necessitaria. Após essas aulas sentamos, pesquisador e professor, e refletimos sobre a questão da organização e do uso do tempo na aula.

M - Não... aí entra ... como eu resolveria isso, né? Os alunos, assim que eu chegar ... eu tenho que chegar mais cedo e já preparar tudo que eu tenho que utilizar , deixar a fita no ponto, deixar os cartazes fáceis de serem usados, né, pra apresentar o ... pra introduzir o vocabulário novo, né já teria que tá ... até ... alguns até fixados na lousa ou na parede...

Na aula seguinte o professor já estava mais bem organizado, com fita no ponto, utilizando figuras elaboradas previamente, entre outras atitudes, esse assunto foi retomado para que reforçássemos a importância da reflexão sobre a ação:

V - Você lembra da primeira aula que eu gravei sua ... você comentou aquelas coisas do tempo, do ponto da fita ... aí no outro dia você já tava diferente ... se você não tivesse visto ... isso ... discutido ... só quero fazer sentido... isso modifica alguma coisa? ... você olhar?

Em um dos encontros de professores, Márcio até mesmo apresentou uma aula na qual utiliza flashcards feitos por ele mesmo. Nesse caso, tivemos a possibilidade de observar um efeito concreto da reflexão a partir da observação, de forma bastante rápida. Uma necessidade sentida a partir da observação da prática- uso de flashcards – passa a ser incorporado pelo professor a ponto deste sugerir seu uso e mesmo ensinar a outros professores como fazê-lo.

Ainda a respeito da utilização do tempo, destacamos um momento de reflexão entre o pesquisador e o professor:

V – É... você desenhou alguma coisa... então... até o desenho... você acha que o desenho deve ser feito na lousa? Deve ser levado pronto?

M – (risada curta) É ... o outro problema aí foi o tempo, né... a turma levou muito tempo pra copiar o que tava na lousa.

V - Eles queriam fazer o desenho...

M - É ... poderia ... no caso, poderia ter utilizado aí flashcards

V - Ou eles próprios construírem os desenhos em casa ... como trabalho de casa, alguma coisa

M - Ahã...

V - Isso se tivesse planejado antecipado pra que nessa aula eles trouxessem ... já que é uma sala-ambiente²⁷ ... é uma sala ambiente não é?

M - É ... sala-ambiente

V - Então ... poderia ter trabalhos dos alunos com essas figuras na sala não poderia?

M - É ...

²⁷ Por sala-ambiente, aqui, entendemos uma sala de aula montada para ser utilizada apenas por professor de uma disciplina específica, sendo que, ao contrário das salas comuns, quem muda de sala, após o término da mesma, é o aluno e não o professor.

Percebemos que o próprio professor sugere o uso de flashcards, como meio de utilizar melhor o tempo disponível de aula. Surge também a possibilidade de os próprios alunos fabriquem as figuras. Como vimos no início desse capítulo, a escassez de tempo é um dos problemas citados pelos professores de Inglês, já que dispõem de apenas duas aulas por semana. É imprescindível, pois, que esse pouco tempo disponível seja aproveitado o mais eficientemente possível.

M - ...depois vem a parte final que é a parte que eles vão começando a participar mais, né, é acho que... o problema maior tá nesse tempo perdido... esse tempo todo que ... se perdeu pra ... é... então eles já entraram na aula já viram um ambiente lerdo, né ...

V - (risos)

M - (inc) já viram um ambiente que não tava propício pra aula

V - Você falou que assistiu a aula, quando você assistiu o que aconteceu?

M - Deu sono... eu dormi...

V - (risos)

M - Eu tava sentado no sofá ... acabei dormindo

M - Ahã... a questão é ... faltou planejamento nessa aula né...

A constatação final do professor que se observou é notoriamente diferente daquelas elencadas pela maioria dos professores, quando o assunto é indisciplina de alunos. Raramente o professor admite que a indisciplina tem algo a ver com aspectos relacionados à sua prática. Veremos adiante que mesmo o professor em questão tem dificuldades de assumir sua responsabilidade individual nesse problema e aponta para o coletivo e para as condições estruturais do ensino, a fim de justificar falhas na gerência de conflitos em sala de aula.

3.2.1.2. Problemas com o trabalho coletivo

Apesar de concordar que tinha problemas de organização e planejamento, o professor Márcio sempre apontou as questões estruturais como causadoras da indisciplina em sala de aula por parte de seus alunos. Dentre os vários problemas citados pelo professor, podemos enumerar (I) - falta de apoio da direção, (II) - falta de apoio dos colegas e (III) - excesso de carga horária. Concordamos em boa parte com Márcio, pois a ausência do trabalho coletivo, da cooperação entre colegas têm sido apontadas como fator

determinante para o fracasso do trabalho pedagógico. Azanha (1996:53), considera que *são as escolas que precisam ser melhoradas* e chega a sugerir que um mesmo professor, que não obteve sucesso em uma dada escola, pode passar a obtê-lo, ao transferir-se para outra. Nóvoa, nessa mesma linha, comenta:

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos. (Nóvoa, 1992)

Porque trabalha com metodologias diferenciadas, o professor Márcio destoa de seus colegas de disciplina na escola em que trabalha, mais ainda, destoa da maioria de professores da escola e da direção à medida em que trabalha com conceitos de ensino-aprendizagem diversos daqueles. Desta forma, percebe-se isolado e muitas vezes boicotado pela equipe escolar. É bem verdade, porém, que não consegue diferenciar-se dos colegas no que se refere à construção de um clima cooperativo e de crescimento profissional conjunto. Vejamos suas reflexões a respeito disso:

M – É, tem esse problema estrutural, né? Tá ... tá difícil ... as turmas que tinham interesse ... estão desinteressadas ... é complicado...

V - Ninguém tá resolvendo isso? Procurando resolver ... na escola?

M – É, eu tô, eu tenho colocado a questão nos HTPs, tenho falado... mas só que por... por exemplo ... professor saiu de licença, professor deixou as aulas ... aí já não é, não é uma questão pra direção, coordenação resolver ... não tem como eles resolverem o problema é maior

V - Tá... o professor entrou de licença, cada vez que um professor entrar de licença vira um caos na escola? Ninguém resolve?

As relações apontadas por Márcio são bastante pertinentes, é inegável a influência negativa causada por fatos alheios a sua aula, mas nada alheios ao aluno que compartilha. Talvez possamos discordar dele quando ele afirma que este não é um problema da direção, talvez não seja apenas da direção e sim da escola como um todo. Como não existe uma consciência coletiva claramente definida naquele ambiente, há a impressão de que o problema não tem solução local. Para melhor entender essa problemática, aprofundaremos nas reflexões:

V - Não sei, Márcio... você tá colocando ao nível do externo talvez no começo deu a entender que era da direção ... agora eu tô vendo que já não mais da direção , agora você tá falando que foge até da direção

M - Não, não é da direção esse problema , é maior...

V - Que foge da direção até ... mas será que a gente não acaba jogando ...

M - ... a culpa só nisso

V - Pra algum lugar a gente joga ... porque pensa bem tem problema em matemática e história mas na nossa disciplina será que não dá pra criar um meio de eles ficarem interessados sempre, independente ...

A provocação final do pesquisador se faz no sentido de desviá-lo de sua teoria, segundo a qual os fatores externos atrapalham o seu fazer individual; entretanto, o professor não desiste e reforça seu pensamento com dados da realidade que ajudam-no a confirmar seus argumentos:

M - Eu não sei... parece que as condições pioraram bastante, assim de um semestre pra cá e... a semana passada eu tive um outro problema ... a escola ... a professorinha lá fez o seguinte ... eu tenho a sétima B da tarde, né? Essa classe, no início do ano, com dificuldades, eu estava conseguindo trabalhar com eles, agora, do segundo semestre pra cá , não conseguia fazer mais nada

V - Por quê?

M - Indisciplina excessiva ... e a gente também tinha ... essa classe tem a tal das duas últimas aulas comigo, quando eles vão ter a minha aula eles já tiveram, passsaram por tudo quanto é tipo de professores, já tiveram aulas vagas, já ficaram com eventual²⁸, já ficaram no pátio jogando, já ... então quando é... quando eles vêm pras minhas aulas já vem achando que a escola é uma bagunça total, né?

Mais uma vez a argumentação procede, a cultura escolar acaba embutindo no aluno a idéia de abandono na escola, de falta de responsabilidade e de pouca valorização da escola pública. Parece não haver seriedade no trabalho, qualquer um pode trabalhar qualquer coisa em sala de aula que não faz diferença, o que importa é que o aluno apenas passe algum tempo na escola. Nessa escola, como em muitas outras, há a dificuldade de se completar o quadro de professores, existe muita ausência por parte dos docentes que, muitas vezes, priorizam escolas particulares. Quando têm que faltar, escolhem a escola estadual, pois sabem que não haverá retaliação por isso. Assim sendo, aqueles que tentam

²⁸ Professor contratado para cobrir faltas de outros professores, é comum atuar em qualquer área.

mudar a cultura da escola esbarram em questões externas fortíssimas, mas que poderiam ser minimizadas, se houvesse uma melhor articulação daqueles que compõem a comunidade escolar. As tentativas efetuadas pelo professor, apesar de coerentes, não chegam a surtir resultado, devido a ausência do trabalho coletivo:

M - ... Então eu não estava conseguindo trabalhar com eles, resolvi chamar os pais, fiz a convocação, só que a outra professora colocou a seguinte questão para os alunos: "eu não tenho problema com vocês, ele tem", escreveu no caderno dos alunos: "tá havendo algum equívoco com o professor de Inglês porque eu me dou muito bem com a classe", só que ela misturou a questão pessoal, porque ela não quis participar da paralisação, e era eu que estava conversando com os professores para aderir, pra tá cooperando (inc)

Devido à falta de um clima cooperativo, de respeito mútuo, profissional, um professor trabalha contra o próprio colega. Não há uma linha de atuação comum e sim uma disparidade baseada em questões personalistas. Certamente houve um conflito entre o professor que tentava organizar e mobilizar professores para participar de greve da categoria e a professora que se recusou a tal. As divergências de interpretação sobre a necessidade de fazer greve, ou não, resultaram em animosidades pessoais que em nada contribuem, nem para o desenvolvimento profissional, no seio da escola, nem para a organização sindical. Em resumo, um corpo docente que não se une para discutir problemas pedagógicos e organizacionais da escola, que não busca soluções conjuntas, que não respeita as diferenças e a pluralidade, jamais se unirá para reivindicar direitos. Acreditamos que coletivo não pode ser coletivo para resolver problemas isolados, de outra forma não pode ser chamado como tal.

M - ...Inclusive ela até deve ter comentado alguma coisa com os alunos sobre o ensino de Inglês, falando ah, o professor, porque uma das reclamações dos alunos é a seguinte: Ah, professor, o senhor só fala Inglês na sala, não sei o que, fala em português, traduz aí pra gente, então eu chamei os pais pra tentar resolver o problema e acabou não resolvendo nada, os pais entraram com o seguinte questionamento: Ah, professor da uma melhorada nas suas aulas, fala mais português ...

Queremos discutir um ponto no excerto acima que nos chama muito a atenção. Trata-se da dificuldade que o profissional reflexivo encontra para implementar mudanças na prática, não apenas na sua, mas na prática histórica do ensino de Inglês. Por anos a fio,

os professores têm ensinado a língua-alvo sem utilizá-la em sala de aula de forma expressiva, para promover a comunicação. Em contraposição, surge um professor que considera importante esse tipo de uso e passa a incorporar tal procedimento como parte essencial de sua rotina. Como consequência disso surgem reações contrárias, para que o *status quo* não seja alterado. A idéia, de que a aula de Inglês deve ser ministrada em língua materna, basear-se em traduções, exercícios mecânicos de gramática e repetição de palavras e frases, firmou-se em nosso sistema de ensino e faz parte de uma cultura de aprender e de ensinar já consagradas. A respeito disso pensamos ser pertinente citar Almeida Filho (1993:13):

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo.

O professor Márcio tem larga experiência no enfrentamento da questão, desde quando passou a trabalhar com uma abordagem de ensino voltada mais para a oralidade e a comunicação, tem sentido as pressões da direção da escola, pais, alunos e principalmente colegas de disciplina. Presenciamos grandes avanços nesse sentido, pois, pelo menos com relação aos alunos, já não podemos dizer que rejeitam a nova proposta, com pequenas exceções, percebemos a naturalidade com que os alunos passaram a aceitar as instruções em Inglês, o trabalho voltado para a oralidade, a diminuição da gramática e o trabalho em pares, grupos e times (pairwork, groupwork, teamwork). Márcio nos relata que sempre nos primeiros meses do ano, quando começa turma nova, trabalha muito a conscientização dos alunos no sentido de orientá-los sobre as especificidades de sua abordagem de ensino:

M - É ... é se ... ô ... depois vem a última parte ... é ... tem essa parte positiva que eles já estão familiarizados ... é inclusive é me parece que ... me parece não... no início do ano essas turmas que estão comigo ... tá dando um certo relaxamento, né...

V - E por que que você acha que tava melhor e relaxou?

M - ... é ... pouca gente ... existe a ... é ... no início do ano todos os alunos tiveram ... eu me apresentei em Inglês pra eles ... eu criei um clima ... falava em Inglês na sala de aula ... eles foram se adaptando ... inclusive as turmas da tarde também ... só que com muito mais dificuldade ...

Apesar de todo o trabalho de conscientização, efetuado no início das turmas, a luta parece ser desigual à medida em que não há apoio psicológico por parte dos vários setores que compõem a escola. O que não tem feito o professor desistir. Prova disso é que temos presenciado formas de divulgação desse trabalho diferenciado, promovidas por ele, para que atinja um parcela maior do professorado. Há um artigo escrito por Márcio, em um boletim informativo da Delegacia de Ensino, no qual o professor discute a questão da influência das concepções de ensino tradicionais, no trabalho do professor que propõe formas diferentes de ensino:

... o processo de aprendizagem, na concepção de muitos alunos, pais e professores está intensamente ligada à cópia de lição na lousa. Se o professor der uma aula sem utilizar muito a lousa, o alunos tendem a não levar a sério. Tenho observado o fato em minhas aulas de Inglês. Durante as atividades de conversação em grupo, os alunos, ao invés de utilizar a língua falada com os colegas apenas copiam da lousa, respondem as perguntas usando a linguagem escrita e perguntam: "Professor, já posso entregar meu trabalho". Após gastar muito tempo da aula consigo convencê-los de que o objetivo da aula é a oralidade.

Após, conhecermos o professor Márcio, seu trabalho e suas reflexões, compreendemos um pouco mais sobre o papel da reflexão individual, suas limitações e possibilidades. Atentamos, ainda, para a necessidade de uma mudança no nível do coletivo da escola, já que há uma indissociabilidade na relação mudança do docente x mudança da escola. Mais do que isso, flagramos momentos de total falta de diálogo, cooperação e respeito entre a equipe escolar e o professor que busca uma renovação da prática. De qualquer forma, Márcio tem sabido contornar as situações de dificuldade surgidas e prossegue em seu caminho, sem sequer pensar em desistir. Na verdade, seu crescimento é inevitável, pois atreveu-se a conhecer a fundo os porquês de seu fazer e buscar alternativas de trabalho em uma rede de ensino estigmatizada como estática e ineficiente. Além de tudo, o professor Márcio nos proporcionou a oportunidade rara de acompanhar os processos de reflexão e a atuação de um profissional engajado, estudá-los e fornecer, se não respostas aos problemas que enfrentamos no ensino, dados e pontos de vista que podem contribuir para tal.

Após esse primeiro viés, pretendemos continuar nosso estudo apoiando-nos em dados de outra professora participante da pesquisa.

3.2.2. A professora Andréia em processo de reflexão

Acompanhamos a trajetória da professora Andréia, em busca da mudança e do desenvolvimento profissional, a partir da reflexão, por dois anos letivos e meio. Nesse período de tempo, registramos momentos e coletamos dados realmente significativos sobre como podemos construir um novo fazer, cada vez mais consciente e de melhor qualidade, através da prática de investigação e análise conjunta, de momentos de seu trabalho em sala de aula ou em momentos de formação em serviço.

Andréia participou de quase todos os eventos de formação em serviço para professores de Inglês, promovidos pela Delegacia de Ensino. Inicialmente como espectadora, cuja responsabilidade se resume apenas em assistir palestras, participar de *workshops* e outras atividades. Entretanto, já nos primeiros meses do projeto Ca.t.t. voluntariou-se a participar como sujeito de pesquisa, o que nos permitiu uma aproximação rápida. Uma de suas aulas foi utilizada em um encontro de formação em serviço. Nesse momento, alguns professores participantes do evento fizeram uma análise da transcrição dessa aula. A professora também estava presente no evento, sendo que os participantes não foram informados sobre a autoria daquela aula. Passado cerca de um ano do projeto, Andréia já estava, juntamente com mais dois colegas, conduzindo um encontro em que esse grupo de professores apresentavam técnicas de ensino baseadas em jogos. No meio do segundo ano do Ca.t.t., outra aula de Andréia foi utilizada para a reflexão, agora, de uma turma bem maior que a da primeira vez. Era uma semana inteira dedicada à formação continuada de professores em geral, cada disciplina reunir-se-ia durante esse período para capacitação profissional. Uma das atividades da semana foi a análise dessa aula de Andréia. Novamente a professora podia ouvir os comentários sobre sua aula, sem que os colegas soubessem que se tratava de uma colega presente. Até esse momento não havíamos percebido mudanças significativas na prática dessa professora. Ao contrário a primeira aula gravada era muito semelhante à aula filmada, cerca de um ano depois. Um procedimento também utilizado durante o processo de investigação foi a entrevista

retrospectiva, ocasião em que assistíamos à aula gravada em vídeo e dialogávamos, pesquisador e sujeito participante da pesquisa, a respeito do fazer que ali tinha lugar. Pensamos que foi a partir da análise de uma aula, que fizemos há quase um ano do início do trabalho, que percebemos algumas mudanças de atitude da professora com relação ao seu olhar para a própria prática. Apesar de sempre concordar que deveria efetuar mudanças profundas em seu trabalho pedagógico, tal fato não a levava a procedê-las. Depois desse “estalo”, a professora resolveu inclusive ouvir a opinião de seus alunos acerca de sua atuação em sala de aula. A resposta dos alunos foi quase que unânime, diziam que as aulas, da forma com que eram ministradas, deixavam a desejar. Alguns, diante de uma constatação não muito agradável, como essa, poderiam deixar-se abater ou mesmo não aceitá-la. Não é fácil encarar o próprio espelho, quando a imagem que vemos não é aquela que gostaríamos de ver. No entanto, demonstrando bastante amadurecimento e profissionalismo a professora aceitou a opinião de seus alunos e isso, conjugado com suas próprias reflexões, a levaram a arriscar mudanças consideráveis em sua rotina de trabalho. Essas mudanças podem ser facilmente constatadas, se confrontarmos sua primeira aula, gravada em 1996 e a última que registramos, no início de 1998. Este estado de coisas não significa que sua aula esteja perfeita e sim demonstra que, quando há um trabalho voltado para a reflexão sobre a prática, aliado à vontade e ao profissionalismo do professor, sempre caminhamos para uma qualidade, nunca final, mas com certeza, continuada.

3.2.2.1. Um primeiro olhar – o ponto de partida.

Começaremos pela análise da primeira aula da professora, gravada na metade do ano de 1996. Essa aula é muito importante para que possamos entender de que tipo de prática partimos, para buscar as mudanças qualitativas advindas, acreditamos, dos processos de investigação da própria prática e da reflexão.

A aula se inicia com o ritual da chamada, que é efetuada em Inglês. Pouco antes, a professora havia chegado na classe, instalado seu aparelho toca-fitas e apresentado o pesquisador à turma. O pesquisador saudou à turma com um “bom dia!” ao que recebeu

como resposta um “good morning”. Essa saudação em Inglês será importante para que construamos nossa análise, como demonstraremos mais adiante.

Após a chamada a professora anuncia o assunto do dia:

P - Bom, então nós estamos aí vendo ... ontem nós vimos o simple present, né?

A1 - Yes!

A2 - Yes!

A3 - Yes!

P - E...Eu passei os exercícios ...(inc) era para hoje?

A1 - Pra hoje!

P - Vocês têm alguma dúvida?

AA - Não

A2 - Eu tenho

P - Tem dúvidas?

AA - Não

AA2 - Tenho

O que ocorre nesse dia de aula, na verdade, é uma revisão do dia anterior, em que a professora havia explicado o presente simples e passado alguns exercícios aos alunos. Até aqui as informações que temos nos leva a perceber pequenos detalhes na aula da professora que deverão informar que concepção de ensino perpassa seu trabalho. O assunto escolhido é um tópico gramatical, a língua-veículo para a comunicação em sala de aula é o português. Vejamos como se desenvolvem esses dois pontos de estudo na continuação do discurso da professora. Como alguns alunos ainda demonstram dúvidas a respeito do presente simples, a professora passa, então, a retomá-lo:

P - Então vamos lá! Então o “simple present” é assim, quando você fala de ações que você pratica normalmente, todo dia você escova os dentes, todo dia você vai dormir às dez horas da noite, todo dia você vem para a escola de ônibus. Tá? Daí você usa o “simple present”. Ou então quando é um fato real. Ex. A água ferve quando chega a 100 graus centígrados. Quando falo assim. Quero falar ... no sul faz muito frio. É uma coisa que é um fato real, “simple present”. A terra gira em torno do sol... E quando é que eu uso, quando é que eu mudo o verbo, o verbo. Ontem eu expliquei pra vocês que usava ... Quando que o verbo está mudando?

O trecho acima transcrito nos permite mais claramente entender melhor os dois pontos levantados anteriormente. Não há mais dúvidas de que o tema da aula é metalingüístico, mais especificamente o estudo de um tempo verbal. A forma com que esse tema é abordado é também bastante elucidativa; primeiro define-se quando se usa: “ações que você pratica normalmente”; em seguida vem a exemplificação: “Todo dia você escova os dentes”, “todo dia você vem para a escola de ônibus”. Esse padrão de exposição pode ser comparado com o padrão apresentado em livros didáticos de Inglês, como por exemplo o Seguinte:²⁹

SIMPLE PRESENT

Regra geral

To spell (soletrar)

I, You, we, they → *spell*
He, she, it → *spells*

He }
She } verbo + S
it }

Casos especiais

1. Com verbos terminados em CH, SH, O, S, Z e X; *he, she, it* recebem ES.

to teach (ensinar) *to kiss (beijar)*
to wash (lavar) *to waltz (valsar)*
to go (ir) *to fix (consertar)*

I, you, we, they → *teach; wash; go; kiss; waltz; fix*
He, she, it → *teaches; washes; goes; kisses; waltzes; fixes*

2. Quando o verbo terminar em Y precedido por consoante, ele recebe a terminação IES em lugar do Y para os pronomes *he, she, it*.

To try (tentar)

I, you, we, they → *try*
He, she, it → *tries*

Usos do Simple Present

a) *ações habituais: She brushes her teeth every day.*
 (Ela escova os dentes todos os dias.)

b) *fatos gerais: The Earth goes around the Sun.*
 (A Terra gira em torno do Sol.)

²⁹ O trecho foi excertado do livro didático *Stairway to English*, Wilson LIBERATO, vol.1, p 42, São Paulo, FTD.

Apesar de a professora não adotar nenhum livro didático, explicitamente, a abordagem que norteia sua prática advém do modelo padrão desses livros. Notamos que, até mesmo os exemplos, são bastante similares, quando não exatamente iguais, aos do texto do excerto acima:

Professora —→ *you escova os dentes todos os dia*

Livro —→ *Ela escova os dentes todos os dias*

Professora —→ *A Terra gira em torno do Sol*

Livro —→ *A Terra gira em torno do Sol*

Outra similaridade ocorre quando a professora explicita em quais situações se deve usar o presente simples, é nesse momento, entretanto, que ela comete uma falha. Afirma que o segundo uso do tempo verbal deve ocorrer quando nos referimos a fatos reais. Ora, podemos falar sobre fatos reais utilizando qualquer tempo verbal. Certamente houve aí uma confusão entre as expressões fatos reais (professora) e fatos gerais (livro didático). Nesse ponto nem mesmo a explicação do livro didático parece ser elucidativa, já que também podemos falar de fatos gerais através de qualquer tempo verbal. O fato relevante a ser ressaltado nessa exemplificação é que muitas vezes o professor não questiona verdades veiculadas pelo livro didático e essa falta de reflexão pode conduzir a um ensino de qualidade questionável. Talvez haja uma explicação para essa tentativa frustrada de definir usos do presente simples. Vejamos o trecho que se segue:³⁰

Presente – Emprega-se o presente do indicativo para assinalar:

- ◆ *um fato que ocorre no momento em que se fala: “Eles estudam silenciosamente” (...)*
- ◆ *uma ação habitual: “Corro todas as manhãs”;*
- ◆ *uma verdade universal (ou tida como tal): “O homem é mortal”; (...)*

³⁰ Extraído de Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa, José de NICOLA e Ulisses INFANTE, 2ª ed. P. 110, São Paulo, Scipione, 1990.

- ♦ *fatos já passados. Usa-se o presente no lugar do pretérito para dar maior realce à narrativa: “ Em 1748, Montesquieu publica a obra O espírito das leis ... ” (É o chamado presente histórico ou narrativo.);*
- ♦ *fatos futuros não muito distantes, ou mesmo incertos. Nesse caso substitui-se o futuro: “ Amanhã vou à escola”, “Qualquer dia eu te telefono”.*

Várias gramáticas da língua portuguesa demonstram o emprego do tempo presente do indicativo (o tempo verbal do português mais próximo ao presente simples da língua Inglesa) utilizando-se os itens acima enumerados. Quando a professora fala de fatos reais e o livro didático de fatos gerais, muito provavelmente se referem ao terceiro item, mencionado pela gramática acima citada. A Terra girar em torno do Sol é uma verdade universal, também o é, por exemplo, “A água ferve quando chega a 100 graus centígrados”. Fica patente, pois, a influência da abordagem de ensino do livro didático sobre o fazer da professora e, mais ainda, a influência da abordagem gramaticalista sobre ambos, livro – diretamente e professora – indiretamente.

Outro ponto por nós levantado foi a questão do uso da língua materna como meio exclusivo de comunicação em sala de aula. Já demonstramos que ao explicar os usos do presente simples, a professor expressou-se em português. Vejamos em que outras situações há essa mesma ocorrência:

Seqüência 1: - terceira pessoa do singular aqui?

- *Seria o quê?*
- *Só na afirmativa?*

Seqüência 2: - Deu pra entender?

- *Deu pra entender agora?*
- *Alguém tem alguma dúvida?*
- *Alguma dúvida?*

Seqüência 3: - Estava assistindo filme?

Seqüência 4: - Ó ... você vai pegar o verbo que está aqui dentro dos parênteses e vai colocar ele aqui, vai conjugar.

- Vocês vão pegar ... eu vou colocar a música uma vez, vocês vão ouvir, depois eu coloco a segunda vez, aí vocês vão pegar estas palavrinhas e tentar encaixar nesses espaços em branco... tudo bem?

Seqüência 5: - *Se sobrar tempo nós vamos tocar uma musiquinha.*

Seqüência 6: - *Alguém gostaria de vir fazer?*

Levantamos, acima, seis tipos de uso comunicativo da língua em que a língua materna foi utilizada como único meio. Os eventos comunicativos têm a função de estimular a participação (seqüência 1); verificar compreensão (seqüência 2); obter informação (seqüência 3); dar instruções (seqüência 4); informar (seqüência 5) e solicitar participação (seqüência 6).

Em contrapartida o uso da língua-alvo se restringe a poucos momentos durante a aula, não havendo, portanto uma preocupação com seu uso comunicativo por parte da professora. Apontaremos abaixo as raras vezes em que isso ocorre:

Seqüência 1:

P – Só na afirmativa?

AA1 – Não!

AA2 – Yes!

P – Yes or no?

AA – Yeeees!

P – Yes, very good!

Seqüência 2: A6 - *Excuse-me teacher, may I come in?*

AA - Yes!

P - Yes, of course, very good.

Seqüência 3: A – *Vai cair na prova, professora?*

P – Yes!

Como podemos observar acima, há apenas três momentos em que a professora utiliza a língua-alvo para comunicar-se com os alunos: para verificar e elogiar (Seqüência 1); para autorizar a entrada da aluna (Seqüência 2) e para responder a uma pergunta de aluno (Seqüência 3). Ainda assim, trata-se de um uso extremamente restrito, quase que monossilábico. Notemos que o léxico das quatro seqüências é quase que o mesmo, sobressaindo-se a palavra *yes*, que aparece toda vez que a professora se manifesta. Considerando que essa palavra pode ser considerada a palavra mais conhecida em Inglês,

até mesmo para aqueles que nunca estudaram Inglês, a fala da professora aproxima-se do incipiente.

Por outro lado, antes mesmo de analisarmos a fala dos alunos, já percebemos, na sequência 2, um uso da língua-alvo bem mais sofisticado, por parte de um deles. Aproveitando o gancho, passaremos a estudar melhor o uso do Inglês por parte dos alunos em momentos de comunicação autêntica:

Sequência 4:

P - Gente, este aqui é o (...) (apresenta o observador à classe)

O - Bom dia

AA - (em coro) Booom diia!

A - Good morning!

O - Good morning!

AA - (coro) Good morning!

Ao apresentar o pesquisador à classe a professora não se preocupou em fazê-lo em Inglês, muito menos o pesquisador pensou em fazer a saudação na língua-alvo, os alunos, porém, iniciam a aula demonstrando estar abertos para uma aula de língua estrangeira e já proporcionam um acolhimento apropriado à situação em questão. Era uma manhã, era aula de Inglês, portanto: *Good morning!* Indiscutível. Continuemos nosso estudo a fim de verificar se o interesse pela língua permanece:

Sequência 5:

P - Vamos prestar atenção na chamada (professora faz a chamada em inglês)

P - Bom, então nós estamos aí vendo ... ontem nós vimos o simple present, né?

A1 - Yes!

A2 - Yes

A3 - Yes

A tentativa de continuar utilizando a língua-alvo prossegue, enquanto que a professora permanece trabalhando contra, a não ser pelo fato de conduzir a chamada na língua estrangeira. Claro que nesse momento a fala dos alunos são bastante simplificadas e monossilábicas, mas sempre apropriadas ao momento. A simplicidade do *Yes*, entretantes, não vai durar muito tempo. Vejamos um momento em que os alunos demonstram dominar bem mais a língua, do que é exigido deles, pela professora:

Seqüência 6:

P - Alguma dúvida?

AA - (em coro) Não!!

A - Thank you!

A1 - Vamos cantar... (apelando)

P - Estão afim de cantar?

AA - (em coro) Yes.

A5 - Let's sing.

A6 - Let's go, let's go.

(profª distribui a letra da música)

Além da utilização do já comum *Yes*, espontaneamente, uma aluna agradece a explicação dada (*thank you*), outras duas manifestam-se a favor da proposta musical feita pela professora através da uso apropriado de expressões em Inglês (*Let's sing e Let's go, let's go*). Obviamente não podemos dizer que as alunas possuam uma ótima fluência na língua; entretanto, esforçam-se para tornar a aula o mais próximo possível de uma aula de Inglês. Se parássemos a análise por aqui já haveríamos comprovado suficientemente a necessidade de uma contrapartida, por parte da professora a essa demanda, demonstrada pelos alunos, por uma maior exploração da oralidade em sala de aula. Para eles, no entanto, não bastou. Observemos a próxima e última seqüência:

Seqüência 7:

(batem à porta, são alunas que estavam fora da sala, os alunos exigem que elas peçam permissão em inglês)

AA - (para as alunas que entram) Não!! Excuse me teacher, may I come in?

A4 - Excuse-me teacher, may I come in?

AA - (em coro) Yeah!

P - Estava assistindo filme?

AA - (para a outra aluna que ainda não pediu permissão) Volta!!

A5 - Esqueci. Excuse me, teacher, may I ... may I come in?

P - P - (à outra) Volta, volta, volta ... volta lá, volta lá.

AA - Entra!

A6 - Excuse me, teacher, may I come in?

AA - (em coro) Yes!

P - Yes, of course, very good.

AA - (riem)

Este é talvez o momento mais importante dessa aula, pois revela um dado importante sobre a psicologia dessa classe e desses alunos, fica muito claro que eles fazem questão da presença da oralidade em Língua Inglesa, não são resistentes a isso, não demonstram receio ou qualquer tipo de bloqueio. Ficamos gratamente surpresos com a situação mostrada na sequência 7. Havia uma atitude, já construída no coletivo da classe, um tipo de código de honra, segundo o qual alguém que chegasse atrasado à sala deveria solicitar licença, o que demonstra, primeiro, uma atitude de respeito para com os colegas e para com a professora, segundo, uma vontade que produz um uso da língua-alvo em situação de comunicação autêntica e apropriada. Pasmados, resolvemos investigar o porquê daquela cultura impregnada no cotidiano da turma. A professora não demonstrou qualquer atitude que levasse a classe a se comunicar na língua-alvo, ao contrário, como já vimos, evitava o seu uso em sala de aula. Soubemos, após algumas investigações, que esses alunos haviam “herdado” esse tipo de comportamento comunicativo de uma professora que incentivava a oralidade e, sempre que podia, estabelecia regras de uso comunicativo durante as aulas de Inglês. Pareceu-nos à época, um verdadeiro desperdício, a não continuidade desse enfoque. Hoje, contudo, entendemos melhor o porquê dessa dificuldade, como veremos a seguir.

3.2.2.2. O segundo momento: o professor que olha e não se vê.

Passado um ano junto à professora, considerávamos que pouca, ou quase nenhuma, tinha sido a influência de nosso trabalho sobre sua prática em sala de aula. Como explicar o fato de que, mesmo após um ano de acompanhamento e de intervenções, ainda que moderadas, não podíamos constatar mudanças significativa entre a primeira aula gravada e a última? Deveria haver uma intervenção mais incisiva? Durante esse primeiro ano de trabalho, nunca apontamos diretamente os problemas que víamos no trabalho de Andréia. Houve sempre uma estratégia em que outros professores, ou mesmo a própria professora, se encarregavam de fazê-lo. Vejamos algumas intervenções que ocorreram nesse período.

Primeiramente, contando com a concordância da professora, realizamos um encontro de formação em serviço para professores de Inglês em que, entre outras atividades, discutimos a primeira aula gravada e transcrita de Andréia. A professora ouviu dos colegas críticas e elogios. Começaremos pelos elogios:

- ◆ a professora possui um bom relacionamento com os alunos;
- ◆ todos os alunos participam da aula;
- ◆ não há problemas de indisciplina;
- ◆ a professora mostra-se interessada pelo seu trabalho;
- ◆ A professora esclarece as dúvidas dos alunos.

É importante ressaltar que antes da análise da aula, os professores analistas foram preparados para que fossem críticos, porém respeitosos para com um colega. Nenhum deles sabia que se tratava da professora Andréia, que também participou da análise e não deixou de fazer observações a respeito de seu próprio trabalho. Entre as críticas surgidas podemos citar:

- ◆ a falta de uso da língua-alvo por parte da professora;
- ◆ o conteúdo exclusivamente gramatical;
- ◆ a não exploração da oralidade latente nos alunos;
- ◆ a desconexão dos dois momentos da aula: (I) - ensino do simple present, (II) - música para completar brancos.

Na semana de replanejamento de 1997, meados de julho, estávamos novamente reunidos, professores de Inglês, para cinco dias dedicados ao trabalho de formação em serviço. Mais uma vez utilizamo-nos da primeira aula de Andréia como subsídio para reflexão, já que se tratava de um número maior de professores e a maioria não havia participado da primeira análise. Claro que Andréia participou mais uma vez, incógnita, da discussão. Insistimos na utilização desse material, uma vez mais, pois acabáramos de visitar a sala de Andréia e nos surpreendemos com uma aula que, em praticamente nada, se diferenciava da primeira. Achávamos que deveríamos insistir na reflexão, para que a professora pudesse enxergar, o que para nós era claro, mas que os olhos da professora não

captavam, talvez por não conseguir o afastamento necessário para tal reflexão. Foi então que percebemos algo diferente em seu olhar, após o encontro de julho, a professora parecia mais séria, com uma ponta de preocupação estampada nos olhos. Chamamo-na para assistir sua última aula, filmada algum tempo antes da semana. As suspeitas se confirmaram, quando propusemos o trabalho ela, sem hesitar, declarou que sabia que sua aula não estava diferente da primeira. De alguma forma, essa afirmação nos contentou, pois esperávamos ansiosamente por esse momento. Como disséramos anteriormente, achávamos que a descoberta deveria ser uma vitória conquistada pela professora, não acreditávamos que simplesmente mostrando seus problemas diretamente, obteríamos, magicamente, um professor crítico. Ao contrário, sempre suspeitamos que tal atalho seria perigoso. Partimos, então, para uma entrevista em que a professora analisaria a aula mais recente, gravada em vídeo, e a confrontaria com os dados do início da pesquisa. Parte desse trabalho apresentamos a seguir.

Na tentativa de melhor enxergar sua prática, Andréia, por conta própria, não houve sugestão de nossa parte, resolveu buscar o olhar de seus alunos para que servissem de espelho de si mesma. Tal qual o espelho da história da Branca-de-Neve, o reflexo revelou verdades difíceis de aceitar. Os alunos foram bastante críticos e apontaram vários problemas em sua aula. Soubemos dessa iniciativa durante a entrevista:

A - Eles estavam usando uma apostila e quando eu voltei das férias eu achei que deveria reformular, né ... (inc) na apostila havia exercícios iguais aqueles que a gente sempre usa ... (inc) então eu fiquei assim... então eu tô usando assim um pouquinho da apostila mas eu to levando ... porque eu fiz um levantamento ... (inc) o que eles estavam achando ... das aulas de Inglês ...

V - E o que que eles falaram? Você fez por escrito?

A - Eu fiz por escrito ...

V - Você tem isso?

A - Tenho

V - Ah... depois você passa pra mim...

Nesse primeiro momento da entrevista podemos perceber, e portanto confirmar nossa hipótese : algo havia mudado em sua postura. Nesse momento, Andréia olhava e podia ver, o distanciamento tornou-se possível, ela mesma o conseguira. A presença do

outro foi fundamental, mas nunca suficiente sem seu próprio concurso. Que diziam os alunos? Continuemos a entrevista:

A - E eu falei pra eles... comentei com eles que queria os objetivos deles até o final do ano, o que que eles gostariam, né... pra eles darem sugestão...

V - E o que que aparece?

Ah... a maioria fala que não ... não viu nada de diferente ... que as aulas são chatas...

V - Eles falaram isso?

A - É... que tá vendo ... assim as aulas são chatas no sentido de que são tudo repetidas ...

V - Gramática, né...

A - É... sempre os mesmos exercícios, aí quando eu perguntava, tipo, o que que eles queriam eles falavam que queriam aulas dinâmicas ... então aí eu comecei a montar os diálogos... agora eles vão fazer um teatro de fantoches, né e... e as músicas que às vezes eu dava só pra preencher aquele finalzinho de aula que ficava... eu comecei a mudar (inc)

Quando sentimos que a professora atingira um grau de consciência mais elevado, a respeito de sua prática, passamos a adotar uma postura mais explícita no momento da análise conjunta do material que dispúnhamos naquele momento da entrevista. Assim solicitamos que a professora estabelecesse uma comparação entre sua primeira performance e a atual, em termos de mudanças. Vejamos o resultado:

V - Então... a estrutura da aula ... que você está percebendo aí?

A - A mesma coisa...

V - Você começa com...

A - Definição...

V - Definição do quê?

A - Definição do present continuous...

V - Depois da definição...

A - E dou um exemplo...

V - Exemplo...

A - Eu só estou colocando na lousa e eles estão só copiando...

V - É alguns copiando outros falando...

A - Quer dizer... entre aspas ... alguns copiando outros conversando

Comparativamente a primeira aula é quase uma cópia dessa atual, muda apenas o tempo verbal estudado, antes presente simples, agora presente contínuo. A estrutura da aula é idêntica, começa com a definição e emprego do tempo verbal, exemplificação,

exercícios mecânicos, correção de exercícios na lousa e até mesmo a música do final da aula, para completar lacunas. Posturas antigas não foram quebradas: a aula continua sendo conduzida em língua materna, o vocabulário é simplesmente dado ao aluno, sem que esse se esforce para apreendê-lo. Além disso, os exemplos e os exercícios selecionados ainda refletem a influência do livro de didático de abordagem gramaticalista. No entanto, o que mais surpreende em termos de similaridade com a aula anterior, é o fato de os alunos estarem ávidos por ouvir, entender e falar a língua estrangeira. A prova disso está no momento em que entra na sala uma outra professora de Inglês, em busca do aparelho toca-fitas e dirige-se aos alunos em Inglês. A professora vai embora e os alunos discutem o que teria dito a professora, bastante alvoroçados, desejosos de compreensão. O fato não é explorado pela professora da classe, mais uma vez... A própria Andréia reconhece que poderia ter aproveitado melhor as qualidades de seus alunos quando comenta a respeito dos exemplos que usa para explicar determinado ponto gramatical:

V - É o exemplo... assim o . . . significado dele... que que você acha? A A ... (citando outra professora) chamou a atenção para os exemplos que ela dá na lousa...

A - É meio bobinho...não é...

V - Foi o que ela falou ...a mesma coisa She is my mummy... um negócio assim my mummy is beautiful (risos)

A - (risos)

V - Você lembra daquela propaganda, né... mamãe é bonita ... (risos) o presidente é bonito...falta contexto ali...(inc) frases soltas...

A - Frases soltas... é... (passam-se poucos minutos) e essa sala é uma das mais produtivas ... se solta mais... é uma pena que eu desperdicei...

O longo processo de reflexão ao qual foi submetida nossa parceira de pesquisa não foi em vão. Em várias frentes havia uma nova consciência a brotar, a rotina, a língua-alvo, a postura, tudo foi alvo da autocritica de Andréia. Quem diria! Quando, após um ano de trabalho reflexivo, não constatávamos mudança significativa, tínhamos uma frase pronta para enfeitar (ou enfear?) nossa dissertação: Quando o professor olha mas não vê. Era uma frase de efeito e serviria muito bem para justificar nosso fracasso. Felizmente podemos utilizar essa mesma frase para depois modificá-la e dizer, com a boca cheia e o coração orgulhoso: O professor olha e já se vê! Mais do que isso, vê-se e reflete, vê-se e

se auto avalia, vê-se e se transforma, vê-se e cresce. Cresce e faz crescer! É disso que tratamos no próximo segmento deste trabalho: os últimos dados sobre o fazer de Andréia.

3.2.2.3. Com chave de ouro, o fim da investigação.

No final da pesquisa, quando já havíamos fechado os dados e quando o trabalho já tomava rumos outros, encontramos Andréia, ocasionalmente, em uma loja e sugerimos uma conversa na Delegacia de Ensino, para que esta relatasse sua recente ida à Inglaterra. No dia seguinte, conversamos sobre a referida viagem e a professora nos convidou para mais uma visita a sua sala de aula, pois acreditava que havia promovido várias mudanças na prática. Sabíamos de toda a mudança de orientação no pensamento da professora; infelizmente, não tínhamos a prova cabal do sucesso de nossos esforços conjuntos rumo à construção de um professor reflexivo. As observações em sala de aula, previstas para o final do ano de 1997, não ocorreram devido a problemas de saúde de Andréia. Como nosso prazo para encerrar o dados já havia em muito vencido, resolvemos prescindir desses dados e buscar formas de minimizar essa falta, com reflexões a cerca das potencialidades do trabalho da professora para o futuro. Não foi necessário. No dia 2 de abril de 1998, adentramos, mais vez, à sala de aula de Andréia e finalmente constatamos as tão esperadas mudanças na prática. É sobre estas que passaremos a discorrer daqui em diante.

Durante a última entrevista com Andréia, no final do ano de 1997, levantamos vários pontos problemáticos em suas aulas que mereceriam ser melhor trabalhados. Lembremo-nos de alguns:

a) o uso comunicativo da língua-alvo

V - E o uso do Inglês na sala?

A - O uso...

V - Comparado com o da outra aula...

A - Não mudou muito...

V - Já dá um ano aí ... a diferença...

A - Faz mais de um ano ... agora eu estou tirando pelo menos uma hora por dia pra tá ouvindo fita... eu tenho que decidir ou português ou Inglês, né...

b) excesso de gramática e de cópia

V - Ela até falou... na hora de fazer o planejamento vai por o quê...de conteúdo? Você lembra dessa parte aí?

A - Ahã!

V - E o que que a gente põe...

A - Gramática...

V - Mas o que vai por agora?

A - (inc) pra falar, pra se comunicar, escrever também né... muitas vezes eles só copiam o que está lá na lousa e nunca pede pra eles escreverem um texto, uma carta ...

c) tradução de vocabulário pelo professor

V - É... e olha aquele vocabulário na lousa... é um outro fato bem típico né? Primeiro define... dá um exemplo ... põe exercício e tem do lado um vocabuláriozinho... você vê que é influência mesmo do livro didático que você não esteja usando o livro didático ... uma outra coisa também é ... a gente dá o ...a ... a tradução...

A - Podia ter levado e eles procurarem...

V - Você não deu a chance deles...

A - Procurarem...

d) falta de atenção para com os alunos

V - Uma coisa que eu vi também é que o grupo aqui do canto ... perto da sua mesa ... eles te chamaram assim uns quinze minutos ...

A - É ...

V - Ficaram te chamando o tempo inteiro ... você estava atendendo os outros... nem ouviu... eles estavam doidos da vida ...

e) a falta de trabalho a partir da oralidade, em grupos

V - ...mas o interessante é que eles trabalham em grupo nesse caso aí né? Apesar do exercício não ser proposto em grupo ... mas eles estão sempre em grupo ... eles não gostam de trabalhar no individual ... se fosse proposto um diálogo em duplas com eles acho que funciona.

A - Eu pedi pra eles fazerem um diálogo mas eu percebi que eles ficavam com vergonha às vezes eles até tinham vontade mas tinham vergonha ... então eu falei vamos tentar fazer com fantoches ... aí eles ficam atrás daquele ... e aí sai melhor...

V - E quando você faz todo mundo falando junto, simultaneamente, nas duplas, diminui a vergonha ... porque não está um sozinho e toda a classe olhando ...como a gente fazia lá no nosso curso...

Pois bem, cada um dos itens acima enumerados e exemplificados com trechos de transcrição foi alvo de reflexão por parte da professora e sofreu considerável mudança na aula que passaremos a enfocar. Comentaremos todos os pontos acima citados para contrastarmos problema e solução. Começaremos com a questão do uso comunicativo da língua, vejamos em que momentos a professora emprega este expediente:

- 1 – *You finish this translation?*³¹ (inc)
- 2 – *Ok, pupils... so... é... pay attention, class, so, you have two statements, ok, the first... the second statement, é... you put the number one or two, in the first statement é... what's the first? One, two, ok. The others you say the same. Qual que aconteceu primeiro, então vocês vão colocar número um ou dois, se esse aconteceu primeiro você coloca o um... ok? All right?*
- 3 – *It's very easy!*
- 4 – *Everybody's in the list?*
- 5 – *Let's go, ok?*
- 6 – *There is....of course... Ok pupils, yes or no?*
- 7 – *Pay attention, you need only see the picture, ok? No this...only the picture? Ok? Can you see?*
- 8 – *Oh, I don't know...*

Como vimos na seção 1 deste capítulo, um dos maiores problemas apontado pelos professores de Inglês diz respeito à oralidade, tanto do professor como do aluno. Os professores revelaram ter muita insegurança no momento de usar a língua-alvo, principalmente nas situações de comunicação autêntica. A maior parte deles apontou como causa dessa dificuldade, a precariedade da formação pré-serviço. É claro, se o professor não possui uma fluência mínima, muito provavelmente seus alunos não serão, nem expostos à língua oral, nem levados desenvolvê-la em sala de aula. O professor evitará abordagens de ensino-aprendizagem que exijam interação comunicativa oral em seu trabalho. Andréia era um exemplo dessa situação. Era! Não é mais! Nossa observação final revelou uma nova atitude assumida pela professora, superou a barreira da oralidade, tão cara às propostas atuais de ensino da língua. Antes o uso comunicativo da língua-alvo era, para não dizer nulo, irrisório. O monossilabismo predominava. Isso é passado.

³¹ Claro que o correto seria: *Did you finish this translation?* No entanto acreditamos que nesse momento é mais importante que o professor se comunique, mesmo que na interlíngua.

Mostramos acima os vários momentos em que a professora demonstrou um considerável avanço em sua oralidade em comparação ao que víamos até então, em sua performance usual. O que antes eram apenas palavras ou expressões curtas, transformou-se em turnos comunicativos até bem extensos. Os eventos são usados para: verificar término de trabalho (1); dar instruções (2); incentivar (3); resolver problemas administrativos relacionados à lista de chamada (4); retomar (5); verificar prontidão (6); instruir e checar (7) e duvidar (8). É claro que nesse momento Andréia ainda mescla língua-alvo com língua materna, no entanto é indiscutível o salto de qualidade apresentado nessa aula, na questão da oralidade. Cabe lembrar, inclusive, que há outra referência oral, a do discurso das personagens que aparecem dialogando na fita cassete. Isto garante uma diversidade maior de falantes, se antes não havia referência alguma no âmbito da fala, agora os alunos podem ser expostos a uma gama maior e diferenciada de discursos orais. Quanto à oralidade do aluno, outro receio apontado pelos professores no início deste capítulo, há também uma preocupação e uma atuação nesse sentido. Frequentemente, alguns professores reclamam da vergonha, por parte do aluno, em expressar-se em Inglês, eles dizem que quando são chamados à frente para exercitar um diálogo, os mesmos se recusam. Andréia utiliza-se de uma técnica de exploração da oralidade em que as várias duplas trabalham ao mesmo tempo, evitando que apenas alguns estejam em evidência enquanto que os outros estão livres, inclusive para fazer gozações. Como todos estão engajados na conversação, não há como acontecer esse tipo de contratempo. Em nossa observação pudemos constatar o engajamento dos alunos nessa proposta.

Outro item de mudança que chama a atenção nesses últimos dados da sala de aula de nossa participante da pesquisa é a questão do conteúdo trabalhado. Nos momentos anteriores os conteúdos eram de ordem lingüística, gramaticais, principalmente estudo de tempos verbais abordados no nível da frase e consolidado através de exercícios mecânicos. Nesse trabalho atual de Andréia o conteúdo gramatical até aparece, quando a professora aponta os usos de *any* e *some*, apesar disso não são pontos cruciais da aula, não são os atores principais e sim coadjuvantes em situações bem mais contextualizadas, como parte de um texto maior, uma situação comunicativa apresentada através de diálogo. A

preocupação da fixação mecânica de itens gramaticais cede lugar a tarefas cuja importância está na compreensão oral e semântica. Mesmo quando a tarefa é escrita, como no momento em que os alunos têm de apontar qual situação acontece primeiro e qual acontece depois, o que está em jogo é a compreensão do significado de cada situação e não qualquer outro aspecto metalingüístico. As frases não estão soltas, referem-se a um texto que está sendo trabalhado pelos alunos. Não há cópias extensas na lousa que tomariam grande parte da aula, para os textos mais longos a professora se utiliza de fotocópias.

Notamos também, agora, uma preocupação da professora em não dar a tradução do vocabulário diretamente para os alunos. Podemos até questionar os métodos utilizados; entretanto, é difícil negar que exista uma maior consciência com respeito à necessidade do aluno interagir com a língua para construir significados ou pelo menos hipóteses de significação. Como aponta Montemór (1992-b), muitas vezes o professor sequer dá a oportunidade de o próprio aluno traduzir determinados textos. Há pelo menos dois procedimentos utilizados por Andréia nessa aula: o primeiro é a tradução com dicionário, feita pelos próprios alunos; o outro é o uso do desenho no quadro negro. Como dissemos, é claro que existem outras técnicas que podem permitir ao aluno chegar a um possível significado, de forma mais reflexiva; entendemos, contudo, que o início do processo já foi deflagrado e que a partir daí o desenvolvimento será contínuo, de forma que a professora deverá estar buscando sempre mais informação e formação teórico-prática a fim de ampliar sua visão profissional. Graças a esta mudança, o professor poderá dispor de um repertório maior de técnicas, procedimentos e posturas diante de problemas de qualquer natureza.

Mesmo detalhes menores, aos quais nos referimos durante a última entrevista com Andréia, foram alvo das inovações da professora. Havíamos constatado em uma de suas aulas que muito tempo era perdido com a chamada, primeiro, porque era feita antes de qualquer atividade e não durante, em um momento em que o aluno pudesse responder já em processo de trabalho; segundo, porque exigia do professor que parasse qualquer coisa

que estivesse fazendo e portanto, perdesse tempo precioso. Como vimos anteriormente, o tempo é uma das preocupações mais citadas pelos professores de Inglês, já que dispõem de apenas duas aulas por semana com duração máxima de 50 minutos. Cada minuto desperdiçado influi bastante. A saída de nossa colega foi encaminhar uma lista em que os alunos assinam no transcorrer da aula. Dessa forma, nem ela, nem os alunos, precisam parar para o ritual da chamada. Outro desses detalhes a que nos referimos acima, foi o fato de termos apontado um grupo de alunos que chamou a professora durante cerca de quinze minutos, para que esta os auxiliasse em determinado momento da aula, sem obter essa ajuda. Não por falta de vontade da professora, que atendia a outros grupos, mas por desatenção, já que não percebera que aquele grupo específico jamais fora visitado. Nessa aula, contudo, a professora parece estar atenta a todos os movimentos da turma e por vários momentos detecta dúvidas, em vários pontos da sala, auxiliando os alunos de maneira equânime e eficiente.

Mais uma vez fazemos questão de frisar que não estamos lançando um olhar deslumbrado ao novo fazer da professora Andréia, pois deslumbrar seria perder nossa capacidade crítica em favor de uma visão parcial e superficial da situação. Não abrimos mão da emoção e da grata surpresa que nos causou a metamorfose de nossa amiga Andréia. A verdade é que somos humanos e muitas vezes nos emocionamos como algo que para muitos é pouco, mas para nós é tudo. As dificuldades tornam o desafio maior e, conseqüentemente, maior é o regozijo. Poderíamos apontar meia dúzia de problemas no atual fazer de Andréia, mas não o faremos, não por falta de criticidade, mas por excesso, somos críticos o suficiente para saber qual é o momento de criticar e qual é o de aplaudir.... de pé.

Conclusão

Após analisarmos os dois subcontextos, coletivo e individualizado, sobre como ocorreram os momentos de reflexão em serviço, entre os professores de Inglês, cresce a convicção de que ambos os movimentos, tanto de acompanhamento em sala de aula, como em encontros, são altamente necessários, produtivos e reveladores; uma vez que constituem-se em oportunidades de desenvolvimento profissional, através do auto-

conhecimento. Desvelar os cenários ocultos da sala de aula e do pensamento do professor, paragens que ensejam segredos trancafiados, sob a proteção de senhas indecifráveis, torna-se fundamental nesse momento. Necessitamos da translucidez do cristal em nossas almas, para que o outro, despido de olhares inquisidores, nos ajude a construir a própria imagem do que somos, para enfim, construirmos, coletivamente, a imagem do que queremos ser.

A seguir, passaremos à parte final deste trabalho.

CAPÍTULO IV

Os outros consideram-me sábio porque venci, mas não conheciam os muitos casos em que fui tolo porque perdi, e não sabiam que poucos segundos antes de vencer, eu não estava certo de não ter perdido.
(Humberto Eco – O nome da Rosa)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos, após o tempo dispensado a este trabalho, que contribuímos para com o enriquecimento das experiências já existentes sobre a formação em serviço do professor de Inglês. Principalmente no que se refere à questão do uso da reflexão individual e coletiva como ferramentas que alavancam o processo de crescimento profissional do professor. Nossa experiência demonstrou a possibilidade concreta de um redirecionamento de políticas educacionais, a partir das necessidades regionais. O necessário acionamento de instituições semi-adormecidas, como a Delegacia de Ensino, a Oficina Pedagógica e do próprio poder de reflexão do professor são pontos bastante positivos descritos nesta dissertação.

Procuramos nos utilizar das perguntas de pesquisa e de toda a metodologia de Investigação, não como gatilhos que detonam processos meramente de constatação de uma realidade, quase sempre difícil; diferentemente, contribuimos também como agentes de intervenção nessa realidade, tivemos participação na construção de um pensamento de base mais ampla e coletiva. Por isso as respostas para nossas perguntas já estão respondidas no corpo deste trabalho, o que faremos nessa última etapa será apenas sintetizá-las de forma organizada.

Primeiramente, com relação à principal pergunta de pesquisa: “Como se constróem as atitudes reflexivas do professor de Inglês, durante sua formação em serviço?”, podemos dizer que, pelo menos em nosso contexto, as atitudes reflexivas precisaram ser realmente construídas, uma vez que não podíamos mesmo constatar sua existência. O trabalho isolado e assistemático do professor, a desconexão dos propósitos formativos das instituições com a demanda da realidade, a desarticulação dos órgãos responsáveis pela formação em serviço, tudo isso aliado à falta de vontade política, e ao acomodamento, jamais permitiram que aflorassem tais atitudes. Enfim, começamos a trabalhar para que

esse tipo de trabalho reflexivo acontecesse e pudéssemos registrar. Não há surpresa nenhuma em constatar que a reflexão coletiva pode ser construída a partir da reversão dos fatores acima citados. Contra o isolamento e a irreflexão, o trabalho conjunto, coletivo, cooperativo, pensado e repensado pelo grupo, a partir de dados da própria realidade, discussões relevantes e embasadas; contra a desconexão teoria e prática, a práxis construída paulatinamente, através da incorporação de novos saberes, advindos do próprio processo atuação na prática; contra a desarticulação dos órgãos, a resposta organizada baseada na criação de grupos de estudo, de eventos de troca de experiências e de qualquer outra situação de desenvolvimento profissional; contra o comodismo e a falta de vontade política, uma resposta não-verbal, que se enseja numa vontade ética e responsável que conduz a um fazer engajado e de qualidade. É certo que tais atitudes não se compram na esquina, mas são edificadas, primeiramente na alma dos professores, por meio da conquista e sedução que a seriedade traduz; depois, através de projetos factíveis e fundamentados. Não é possível atingir patamares mínimos de consciência sem levarmos em conta a dimensão humana do processo. Vimos que o apoio psicológico que o professor recebe ou deixa de receber, faz total diferença em seu desempenho. Qualquer mudança que não respeite o ritmo e a inteligência dos professores estará fadado ao insucesso, já que entre as paredes das salas de aula, em última instância, quem define os rumos da educação são eles. O investimento na capacidade de reconstrução de sua prática é o que fará a diferença, ao final das contas, na qualidade do processo ensino/aprendizagem.

A primeira subpergunta: “Que tipo de preocupações os professores demonstram com relação à própria prática? Como demonstram e por quê?”, nos proporcionou oportunidades de explorar o pensamento dos professores. Ao contrário do que possa parecer, os professores de Inglês demonstraram estar realmente preocupados com sua prática. Tal postura pôde ser constatada, não por uma aferição quantitativa sobre sua participação nos eventos propugnados, mas pela qualidade do engajamento construído no percurso todo. Os níveis de profissionalismo demonstrados, principalmente pelos dois professores investigados mais proximamente, são invejáveis e dificilmente podem ser

comparados. Coletivamente chegamos a níveis de auto organização, o que quer dizer que o gerenciamento dos encontros de professores caminharam em direção a uma autonomia.

Conhecer as próprias preocupações, foi fator básico, para que atingíssemos essa relativa autonomia. Quando os profissionais admitem que têm problemas e mostram empenho em minimizá-los, as situações de dificuldade podem ser melhor analisadas e resolvidas em contexto ampliado. Por isso, foi crucial o trabalho de análise coletiva de aulas transcritas. Esse procedimento tem a vantagem de não expor o autor da aula, pois seu nome ou qualquer dado que o identifique é suprimido, e ao mesmo tempo contribui para desmistificar a abertura da sala de aula para a investigação. Além disso, o referido procedimento constitui dado de realidade que permite reflexão, proposta de intervenção e serve mesmo de espelho para os próprios analistas que se transferem para a situação apresentada.

Após a realização deste trabalho, os professores demonstraram maior consciência sobre o que se espera deles e sobre o ele próprio busca como auto imagem. É nesse momento que afloram os já conhecidos problemas estruturais da educação neste estado, tanto no que se refere às carências materiais e organizacionais da escola, quanto ao preparo e à valorização do professor. Esses são entraves que, acreditamos, não impedem a implantação e implementação de uma nova política de formação em serviço, mas a colocam em um patamar muito menos ambicioso. Queremos dizer, portanto, que os baixos salários do magistério, a falta de perspectiva na carreira, o excesso de aulas semanais, a má qualidade da formação inicial e etc, aliados à falta de material e de recursos da escola são fatores de redução da qualidade, certamente, mas que não podem servir de desculpas para justificar a inércia e o descompromisso. O compromisso maior não é com as instituições de ensino: Ministérios, Secretarias, Delegacias ou Escolas, o compromisso é com a população, com os alunos, como a sociedade que queremos construir.

Na realidade, para responder a segunda sub-pergunta : “Que fatores dificultam/auxiliam atitudes de reflexão sobre a prática? Por quê?”, temos a dizer que o que emperra mesmo o processo de reflexão sobre a prática é a falta de uma proposta pedagógica que respeite os professores, mas não os trate de forma paternalista. Sem respeito não há articulação e o resultado é o trabalho isolado, auto suficiente, sem

parâmetros nem referências. Falta também vontade política de se iniciar o processo e acreditar que sua continuidade, embora lenta, vai se traduzir em ganhos qualitativos. Falta ainda ter paciência e tolerância, pois não se muda um paradigma em curto prazo. O fator tempo pode ser um aliado, como o foi no caso da professora Andréia, seu amadurecimento não podia ser visto, já que é um processo interno. Entretanto, ao final de um processo relativamente longo de auto conhecimento, constatamos o valor da espera.

Outro fator que pode tanto atrapalhar como ajudar a construção de práticas reflexivas é a organização do trabalho coletivo na escola. Como vimos no caso do professor Márcio, apesar de sua boa formação e atuação, sentia-se desamparado e mesmo hostilizado pelo grupo escola. No caso desse profissional, as implicações ideológicas, ligadas ao engajamento sindical do professor, mostrou-se fator dificultador do diálogo construtivo. O fato demonstra que as relações extra-educacionais desempenham papel importante no sucesso ou fracasso da atuação profissional do professor. As mudanças na prática passam necessariamente, primeiro pelo auto-conhecimento do professor que necessita responder para si próprio questões pessoais e profissionais, segundo pelo coletivo de profissionais que constituem a teia de relacionamentos e finalmente pela estrutura político-organizacional das entidades e instituições que atuam diretamente no processo, tudo isso atravessado pelo contexto histórico.

Para encerrar, responderemos a última pergunta: “Que mudanças na prática podem acontecer a partir do processo de reflexão? Como?”. Certamente pudemos constatar mudanças na prática, tanto no trabalho do professor Márcio quanto no trabalho da professora Andréia, claro que com graus diferenciados, pois tratavam-se de pessoas diferentes, portanto com histórias pessoais e profissionais diferenciadas.

No caso de Andréia, atribuímos as mudanças, que podem ser chamadas de radicais, a um crescimento profissional reflexivo, ao seu caráter pessoal, caracterizado pelo engajamento e pela coragem, pela bom relacionamento com o coletivo da escola. Partindo do pressuposto de que os dois últimos fatores preexistiam ao nosso trabalho, reconhecemos o impacto causado pela ampliação da consciência sobre o processo de reflexão sobre a prática.

No caso de Márcio, por se tratar de um professor mais experiente e mais consciente, em termos profissionais, além de melhor preparado linguisticamente, os processos de reflexão serviram de coadjuvante no reconhecimento de falhas organizacionais em seu trabalho e mesmo para o reconhecimento de uma estrutura coletiva montada para rechaçar a implantação do novo. A última notícia a que tivemos acesso em relação a esse professor, foi que o mesmo havia se transferido para outra escola e que já não enfrentava tantas dificuldades no âmbito do coletivo escolar. Não podemos afirmar que essa decisão foi desencadeada a partir do presente trabalho, mas temos algumas intuições nesse sentido. Por falar em intuição, terminada essa jornada em que tentamos trabalhar de forma racional, científica e lógica, o que certamente não aconteceu, já que racionalidade e sensibilidade são indissociáveis, convivem lado a lado, entrecortando-se, resolvemos no próximo e último segmento deste trabalho dar vazão à emoção e resumir este trabalho através de imagens.

EPÍLOGO

Gostaríamos, ao final deste trabalho, de o comparar com o movimento de um rio que parte em direção ao mar. Iniciamos nosso percurso, buscando nossas origens formativas, nossa nascente, tão longínqua e tão próxima, nossa herança, legado dos que vieram antes, quem sabe, com a chuva. Descemos em queda livre por entre cascatas e corredeiras, fluência de nossas influências, os autores que lemos, as experiências que vivemos. Nossos cursos, por vezes desviados, diante das rochas ou da presença artificial do homem, que símbolo melhor para as correções de rumos durante o processo que perscrutamos? Momentos de transbordamento, em que tudo parecia ir por água abaixo, não foram poucos. A estiagem também nos atrasou, conquanto uma estiagem de idéias traz prejuízos comparáveis à seca. Houve momentos em que os caminhos se abriam em tantos afluentes que tivemos dúvidas quanto a que rumo seguir, a única certeza era o leito que nos suportava, sempre lá, disposto a nos carregar humilde e pacientemente: nossos parentes, amigos e mestres. Em cada margem uma certeza e uma dúvida, em cada cidade uma nova experiência e uma nova amizade, foram muitas, algumas seguiram outras rotas, orientadas pelas estrelas; outras preferiram bússolas; várias aportaram em segurança; infelizmente, houve as que naufragaram; no entanto a maioria continua conosco, pois querem chegar ao mar. Eis que havemos vista o mar! Para nossa surpresa não era o fim da viagem, pois o mar que divisamos, abria-se numa imensidão que jamais sonháramos. Nossos horizontes se ampliaram e vislumbramos, não mais o esperado ômega e sim a gênese inaugural. *Fiat lux.*

SUMMARY

The purpose of this dissertation is to observe how in-service education activities in Reflective Language Teaching are carried out by the Regional Office of Education in a suburb of the City of São Paulo. The majority of the participating teachers had little or no training with the procedures of Reflective Teaching. This study indicates that Reflective Teaching is viable for it contributes to making teachers responsible for their own in-service education, provided.

They are supported by their schools and educational authorities. Work was carried out on two levels, the individual and the collective. On the individual level, we worked for two years and a half with two public schools teachers; on the collective level we offered for the same amount of time on in-service meeting for teachers. The data from these two contexts permitted us to learn a great deal about the teachers' beliefs and to collect valuable information with respect to research in in-service education.

Work on the individual level pointed out to the teachers the advantages of employing reflective Teaching Methodology and practices to investigate their own classroom practices. As in the case of the participating teacher, Andréia, we found out that the reflective approach tends to contribute at changing pedagogical attitudes and to reveal problems that hinder the quality of classroom interaction, as in the case of Márcio, the other participating teacher.

In short, the results of this investigation show that consciousness-raising can contribute to improve the quality of teaching and can also be crucial for implementing changings in the Teachers' practice, encouraging them to use the target-language in the classroom.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993) **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.**

Campinas, Pontes Editores.

_____ (1992) *O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da Instrumentalização Lingüística.* In **Contexturas 1**, São Paulo, Apliesp.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. e outros (1991) *A representação do processo de aprender no Livro Didático Nacional de língua Estrangeira Moderna no 1º grau.* In **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n° 17, Campinas, Unicamp.

ALLEN, J.P.B. (1980) *A three-level curriculum model for second language education.* Mimeo: Modern Language Center, Ontario Institute for Studies in Education.

ALLWRIGHT, D. (1983) *Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview.* **TESOL Quarterly** 17 (2): 191 -204.

_____ (1988) **Observation in the Language Classroom.** New York , Longman.

_____ (1991). *The death of the method.* Plenary paper for SGAV Conference, Carleton University, Ottawa.

ALLWRIGHT, D., and K.M. BAILEY. (1990) **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers.** Cambridge. Cambridge University Press.

ANTHONY, E. M. (1963) *Approach, method and Technique*. **English Language Teaching**. vol. 17.

AZANHA, J. M. P. (1997) *A Proposta Pedagógica e a Autonomia da Escola*.
Mimeo.

(1996) *Comentários sobre a Formação de Professores em São Paulo*. In Volpato Serbino e outros (orgs.) **Formação de Professores**. São Paulo, Unesp.

BAILEY, K.M., and R. Oschner. (1983) *A methodological review of diary studies: windmill titling or social science?* In K.M. Bailey, M.H. Long and S. Peck (eds.) **Second Language Acquisition Studies**. Rowley, Mass, Newbury House.

BAILEY, K.M. (1990) *The use of diary studies in teacher education programs*. In Richards, J.C. and Nunan. **Second Teacher Education**, New York, Cambridge University Press.

BARTLETT, L. (1990) *Teacher development through reflective teaching*. In Richards, J.C. and Nunan. **Second Teacher Education**, New York, Cambridge University Press.

BASSEY, M. (1986) *Does action research require sophisticated research methods?* In D. Hustler, T. Cassidy & T. Cuff (eds.), **Action research in Classrooms and Schools**. London, Allen and Unwin.

BRANDÃO, C.R. (1984) **Educação popular**. São Paulo, Brasiliense.

CANDAU, V.M. (1983) *A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância*. In Candau, V.M. (org) **A didática em questão**.

Petrópolis - RJ , Vozes.

CARDOSO, B. (1988) *O cotidiano do professor: a construção de uma prática*. . In **Idéias 3**. São Paulo. FDE.

CAVALCANTI, M.C. & Moita Lopes, L.P. (1991) *Implementação de Pesquisa em sala de aula de Línguas no contexto brasileiro*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 17. Campinas, Unicamp.

CAVALCANTI, M.C. (1992) *Intersubjetividade e pluralidade na leitura de uma lacuna de fábula*. In **Lingüística Aplicada**. São Paulo, EDUC.

_____ (1990). *Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada*. **Anais do INPLA**. São Paulo. PUC.

COHEN, L., and L. MANION. (1980) **Research Methods in Education**. London, Croom Helm.

COSTA, D.N.M. (1987) **Por que Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1º grau**. São Paulo, E.P.U. EDUC.

DELBO, J. A . *O papel da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira*. **Anais do II simpósio de pesquisa da FEUSP**. São Paulo, USP.

DEMO, P. (1995). **ABC Iniciação à competência Reconstitutiva do professor básico**. São Paulo, Papirus.

DOMINICÉ, P. (1990) **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris, Éditions L'Harmattan.

- ELLIOT, J. (1980) *Implications of Classroom research for professional development*. In E. Hoyle and J. Megary (eds.). **World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers**. New York, Nichols.
- ERICKSON, F. (1986) *Qualitative methods in research on teaching* in M. Wittrock (org.) **Handbook of Research on Teaching**. Nova York, Macmillan.
- _____ (1987) *Conceptions os School Culture: an overview*. **Educational Administration Quarterly** 23.
- _____ (1984) *What makes school ethnography 'ethnographic'?* **Antropology and Education Quarterly**.
- ERICKSON, F., and WILSON, J. (1982) *Sights and sounds of life in schools*, research series nº 125, Ann Arbor, Michigan: Institute for research in teaching, College of Education, University of Michigan.
- FREEMAN, D. (1982) *Observing teachers: three approaches to in-service training and development*. **TESOL Quarterly**, 16, 1, 21 -28.
- _____ (1995) *Asking "Good" Questions: Perspectives From Qualitative Research on Practice, Knowledge, and Understanding in Teacher Education*.
- FREIRE, P. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FUSARI, J. C. (1988) *Tendências Históricas do treinamento em Educação*. In **Idéias** 3. São Paulo. FDE.
- GREGORY, T. B. (1972) **Encounters with Teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

- HO, B. (1995) *Using Lesson Plans as a mean of reflection*. In **ELT Journal**, vol. 49/1. Oxford, Oxford University Press.
- HYMES, D. (1974). *Ways of Speaking*. In R. Bauman & J. Scherzer (orgs) **Explorations in the ethnography of speaking**. Cambridge University Press.
- KRASHEN, S.D. (1982) **Principles an Practice in Second Language Acquisition**. New York, Pergamon.
- KEMMIS, S., R. MC TAGGART. (1982) **The action research planner**. Victoria, Australia, Deakin University Press.
- KEMMIS, S. (1986). *Critical reflection*. Unpublished Manuscript. Deakin University, Geelong, Australia.
- KOCH, I.V. (1992) **A interação pela linguagem**. São Paulo Ed. Contexto.
- LAKATOS, E.M, MARCONI, M.A. (1995). **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas.
- LAMB, M. (1995). *The consequences os INSET*. **ELT Journal** vol. 49/1.
- LEITE, L.C. M. (1988) *Pesquisa-Ação: um método particular de pesquisa educacional?* IN: **Idéias 3**. São Paulo. FDE.
- MARQUES, M.O. (1992) **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí - RS. Ed. Unijuí.
- MC DONOUGH, J. (1994) *A teacher looks at teachers diaries*. **ELT Journal** vol.

48/1.

MOLL DA CUNHA, W. (1992). **Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de Inglês como Língua Estrangeira**. São Paulo: PUCSP.

Dissertação de Mestrado.

MONTEMÓR, W. (1991-a) **O aspecto ideologizante do ensino de Língua Inglesa no Brasil**, cap I, dissertação de mestrado, PUC –SP.

_____ (1991-b) *A ideologia conservadora e o ensino de Inglês*. In: **Apliesp Newsletter**, number 2 – August. Pp. 4-6. Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, A. (1996) *Notas sobre formação (contínua) de professores*. In **Subsídios para os encontros regionais de educação**. São Paulo, APEOESP.

_____ (1992) *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote.

NUNAN, D. (1993). *Action research in language education*. In Edge, G. & Richards, K. **Teachers Develop Teachers Research**. U.K. Heinemann.

_____ (1990) *Action research in Language Classroom*. In Richards, J.C. and D. Nunan. **Second Language Education**. New York, Cambridge University Press.

_____ (1992) **Research Methods in Language Learning**. New York, Cambridge University Press.

PIMENTA, S. G. (1996) *Formação de professores*. **Subsídios para os regionais de educação**. São Paulo, Apeoesp.

PRABHU, N.S. (1983) *Procedural Syllabuses*. Paper presented at the RELC Seminar, Singapore.

_____ (1990) *There is no Best Method – Why?* **TESOL Quarterly**, vol 24. Nº 2.

RICHARDS, J. C. and T. RODGERS. (1986) **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York, Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. and C. LOCKHART (1994) **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press.

SAVIANI, D. (1980) **Educação do senso à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez e autores associados, 1980.

_____ (1986) **Escola e Democracia**. Campinas, Mercado de Letras.

SCHÖN, D.A. (1992) *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e sua Formação**. Lisboa, Dom Quixote.

STENHOUSE, L. (1975). **An introduction to Curriculum research and Development**. London, Heinemann.

SWAN, J. (1993) *Metaphor in Action: the observation schedule in a reflective approach to teacher education*. In **ELT Journal** vol. 47/3. Oxford, Oxford University Press.

UR, P. (1996) **A course in Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press.

UYENO, E.Y. (1995). **Jogos Imaginários: uma análise discursiva dos cursos de Atualização**. Campinas, UNICAMP. Tese de mestrado.

- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (1996) **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Campinas, UNICAMP. Tese de Doutorado.
- WALLACE, M.J. (1991) **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach**. Cambridge, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1978) **Teaching Language as Communication**. Oxford, Oxford University Press.
- _____ (1979) **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford, Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1976) **Notional Syllabuses**. Oxford, Oxford University Press.
- ZEICHNER, K.M. (1981) *Reflective teaching and field-based experience in teacher Education*. **Interchange 12**: 1-22.

Apêndice

Transcrição de aula nº 1 – Profª Andréia

P entra cumprimenta os alunos e instala o rádio.

1. P - Gente, este aqui é o (...) (apresenta o observador à classe)
2. O - Bom dia
3. AA - (em coro) Booom diiii!
4. A - Good morning!
5. O - Good morning!
6. AA - (coro) Good morning!
7. P - Vamos prestar atenção na chamada (professora faz a chamada em inglês)
8. P - Bom, então nós estamos aí vendo ... ontem nós vimos o simple present, né?
9. A1 - Yes!
10. A2 - Yes
11. A3 - Yes
12. P - E...Eu passei os exercícios ...<<incompreensível>> era para hoje?
13. A1 - Pra hoje!
14. P - Vocês têm alguma dúvida?
15. AA - Não
16. A2 - Eu tenho
17. P - Tem dúvidas?
18. AA - Não
19. AA2 - Tenho
20. P - Então vamos lá! Então o “simple present” é assim quando você fala de ações que você pratica normalmente, todo dia você escova os dentes, todo dia você vai dormir às dez horas da noite, todo dia você vem para a escola de ônibus. Tá? Daí você usa o “simple present”. Ou então quando é um fato real. Ex. A água ferve quando chega a 100 graus centígrados. Quando falo assim. Quero falar ... no sul faz muito frio. É uma coisa que é um fato real, “simple present”. A terra gira em torno do sol... E quando é que eu uso, quando é que eu mudo o verbo, o verbo. Ontem eu expliquei pra vocês que usava ... Quando que o verbo está mudando?
21. AA - Terceira pessoa
22. P - Terceira pessoa ... mas de que ...
23. AA - do singular
24. P - Terceira pessoa do singular aqui? (apontando para a conjugação na lousa)
25. AA - Yes!
26. P - Mas, afirmativa, negativa, interrogativa ...
27. AA - Só na afirmativa.
28. P - Só na afirmativa?
29. AA1 - não

- 30.AA2 - Yes
- 31.T - Yes or no?
- 32.AA - Yeeeeees!
- 33.P - Yes, very good!
- 34.(professora escreve na lousa os pronomes pessoais para trabalhar a conjugação de verbos)
- 35.(pausa longa)
- 36.(alguém bate à porta e pergunta sobre um assunto extra-aula)
- 37.P - Bom, então vamos lá! Vamos conjugar o verbo “work”
- 38.AA - I work ... (nova interrupção)
- 39.P - Seria o quê?
- 40.AA - I work ... You work ... He work
- 41.P - Vai o “s” aqui.
- 42.AA - She works ... it works.
- 43.Daí se eu fosse conjugar agora o verbo (.escreve na lousa) to fix, quer dizer reparar, consertar. Afirmativa ... então aqui tem que por.. (pausa longa)
- 44.lembra que ontem eu falei pra vocês, que o verbo terminado em sh, ch, ss, o, x, lembra? lembra? Tem que acrescentar o quê?
- 45.AA - o “e” e o “s”.
- 46.P - Então só na terceira pessoa do singular da forma afirmativa tá? Negativa e interrogativa, daí a forma vai voltar na forma original dele. lembraram?
- 47.A1 - Lembramos!
- 48.P - Yes?
- 49.AA - Yes!
- 50.P - Então se eu for fazer a negativa e interrogativa, como é que eu faço? A negativa...
- 51.AA - <<incompreensível>>
- 52.P - I ... o quê?
- 53.AA - I don't ...
- 54.P - Depois?
- 55.AA -I don't ... I don't work.
- 56.P - Depois?
- 57.AA - (coro) You don't work
- 58.P - Depois, She ...
- 59.A1- She don't work ...
- 60.P - Don't ?
- 61.A2 - She does (pronunciando como se escreve)
- 62.T - Aah! doesn't!
- 63.AA - Doesn't work

- 64.P - Ai é que eu não coloco nem o “s” nem o “es”. Tá? Porque eu já coloquei aqui o “does” do+es+not
- 65.AA - Hummmm!
- 66.P - Entendam, porque tá na negativa ... só na afirmativa eu vou colocar a terminação no verbo na terceira pessoa
- 67.(termina a conjugação)
- 68.Deu pra entender? E na interrogativa como é que eu faço?
- 69.AA - Inverte.
- 70.P - Inverte, mas inverte o quê?
- 71.(alunos ditam p/ a professora)
- 72.(batem à porta, são alunas que estavam fora da sala, os alunos exigem que elas peçam permissão em inglês)
- 73.AA - (para as alunas que entram) Não!! Excuse me teacher, may I come in?
- 74.AA - Excuse-me teacher, may I come in?
- 75.AA - (em coro) Yeah!
- 76.P - Estava assistindo filme?
- 77.AA - (para a outra aluna que ainda não pediu permissão) Volta!!
- 78.A5 - Esqueci. Excuse me, teacher, may I ... may I come in?
- 79.P - P - (à outra) Volta, volta, volta ... vòlta lá, volta lá.
- 80.AA - Entra!
- 81.A6 - Excuse me, teacher, may I come in?
- 82.AA - (em coro) Yes!
- 83.P - Yes, of course, very good.
- 84.AA - (riem)
- 85.P - Continuando (na lousa)
- 86.AA - (em coro) Do you work.
- 87.P - E agora?
- 88.AA - Does (pronúncia continua incorreta)
- 89.P - Does (corrigindo)
- 90.AA - Does, he, she, it ...
- 91.P - Deu pra entender agora?
- 92.AA - Yes!
- 93.P - Vou colocar aqui então, umas ... umas questões, vai dar tempo?
- 94.AA - Vai.
- 95.Alguém tem alguma dúvida?
- 96.AA - Não (coro)
- 97.P - Não mesmo?
- 98.AA - Não!
- 99.A - Vai cair na prova, professora?
- 100.P - Yes!
- 101.P - Este daqui não vai cair.
- 102.A - Ahh ... professora!
- 103.P - Não, não vai porque, só uma aula hoje e exercício. Já vou dar na prova?
- 104.AA - Ah, professora é “facinho”!

- 105.P - How many, how much, plural dos nomes. Esse eu darei em outra prova.
- 106.AA - Professora, o que vai cair na prova?
- 107.P - How many, how much, plural dos nomes...
- 108.(pausa)
- 109.Ó ... você vai pegar o verbo que está aqui dentro dos parênteses e vai colocar ele aqui, vai conjugar.
- 110.always, sempre ... advérbio de frequência ... every ... todo dia.
- 111.(pausa)
- 112.P - Se sobrar tempo nós vamos tocar uma musiquinha.
- 113.AA - (em coro) Yes.
- 114.P - Alguém gostaria de vir fazer (alunos fazem exercícios na lousa, em seguida a profª passa a corrigi-los)
- 115.Ó gente, presta atenção então aqui.
- 116.Aqui ó, vai ficar porque não é 3ª pessoa ... aqui, my sister, é she, my sister ... she, ela, então é 3ª pessoa, vai "s", aqui "gets" 3ª pessoa, aqui é negativa, don't like. Aqui não coloquei o "s" porque é 1ª pessoa, lembra? Só na terceira pessoa que vai. Aqui, We always ... não é terceira pessoa. E aqui ela esqueceu de por um "s" porque é terceira pessoa. Só isso.
- 117.AA - A prova vai ser isso daí?
- 118.P - Não, não vai cair. Vai cair. How many, how much e aqueles é ...
<<incompreensível>>
- 119.P - Alguma dúvida?
- 120.AA - (em coro) Não!!
- 121.A - Thank you!
- 122.A1 - Vamos cantar... (apelando)
- 123.P - Estão afim de cantar?
- 124.AA - (em coro) Yes.
- 125.A5 - Let's sing.
- 126.A6 - Let's go, let's go.
- 127.(profª distribui a letra da música)
- 128.P - Ó, é o seguinte, não sei se vocês conhecem essa música.
- 129.A7 - Eu conheço.
- 130.A8 - Eu conheço.
- 131.A9 - Não conheço.
- 132.P - Só que tem uns probleminhas ... está faltando o <<incompreensível>> na 1ª linha e aqui na 12ª linha eu deixei o espaço em branco pra colocar uma palavrinha mas depois <<incompreensível>>

133. Vocês vão pegar ... eu vou colocar a música uma vez, vocês vão ouvir ,depois eu coloco a segunda vez, aí vocês vão pegar estas palavrinhas e tentar encaixar nesses espaços em branco... Tudo bem?

134.AA - Yes!

135.(professora deixa tocar a música)

136.AA - De novo, professora!

137.P - Vou dar um tempinho pra vocês tentarem colocar...

138.A1 - Não consegui nada.

139.P - Nenhuma?

140.A15 - Eu só consegui o "loving you"

141.P - Quem conseguiu uma três?

142.A2 - Eu

143.A18 - Eu

144.A22 - Eu também.

145.P - Vocês querem uns cinco minutinhos?

146.A3 - Põe de novo, põe a música de novo.

147.A1 - É ,profª, põe de novo.

148.(profª põe de novo)

149.P - E agora?

150.A3 - Quatro!

151.A5 - Oito!

152.A2 - Nove!

153.P - (corrigindo) primeira?

154.A - Aah! Profª, consegui duas!

155.P - Então a primeira ó.

156.A2 - Ah! Profª de novo (apelando)

157.(professora começa a corrigir baixinho)

158.A - Passa na lousa...

159.P - Depois a outra? My...

160.AA - Radio.

161.P - Na mesma linha ...depois " You made ... us"

162.(Outra aluna chega já no fim da aula e os alunos novamente forçam-na a pedir permissão em inglês. A aluna tenta recusar mas a classe insiste.

163.AA - (em coro) Excuse me, teacher? May I come in?

164. A aula termina com um burburinho causado por alunos cantando a música levada pela professora e por conversas variadas.

Transcrição de aula nº 2 – Prof. Márcio

(Antes da aula)

P - My name is ..., so this class students will learn some expressions, for example, like these (mostra apostila) "Carefull", and I'm going to show some pictures, and they are going to learn, they are going to use some expressions that they learned last... last week, last class, they are going to ask some ... asking for informations about places, ok? Let's wait for the students.

1. (chegam os alunos e a aula começa)

2. P - Sit down ... ok, at this page (mostra a apostila) this page.

3. A1 - Fernanda, me esmpresta uma caneta?

4. A2 - Arruma outro par. Você tá com a apostila aí?

5. P - Together... two students, if you don't have a paper, you forgot ... at this page (mostrando enquanto alunos estão se organizando em pares)

6. P - At this page, exercise number one (circula pela classe) ok, number one (escreve na lousa enquanto dois alunos ainda estão de pé) Sit down, sit down, ok number one. You're going to listen to the tape. This page.

7. A3 - Onde tá isso daí?

8. P - This page (mostrando) this page.

9. A3 - Onde?

10.P - This page. Yes, number one, this page. (prof. circula mostrando a página que vai trabalhar repetindo várias vezes "This page, number one" (escreve o exercício 1 na lousa) Shhhhhhh! Pay attention! Ok? Pay attention, please ... Uh... Where's the supermarket? Where's the supermarket? It's on...

11.A2 - Na rua?

12.P - Uh hu! It's on ...

13.A4 - Union street!

14.P - Union street! Uh... please, no more conversation now, please, no more conversation now. Ok. Where's the supermarket... The supermarket it's on Union street. Where? Across from Post office (escreve na lousa)

15.Uh... where's the Pizza parlor, where's the Pizza parlor? Pizza Parlor, Where's the Pizza parlor? It's on Union street. (o prof, escreve e desenha na lousa afim de explicar "across from, next to) Across from (aponta) next to, se lembram disso aqui ... D you remember this? Between, se lembram, across from, next to, between. Ok? Ok, where's the Pizza parlor, the Pizza parlor is on Union street, between the... fica entre o quê?

16.A4 - Travel agency

17.P - And...

18.A4 - Stationary store.

- 19.P - Então ó... the Pizza parlor is between the travel agency and stationary store. Uh... where's the post office? No, where's the bookstore?
- 20.A4 - Avenida ... Washington.
- 21.P - It's on Union Street on the corner ... Uh ...on the corner (escrevendo na lousa) of Union street and Washington avenue, ok? Uh, it's across from... em frente do que?
- 22.A4 - Supermarket.
- 23.P - The bookstore across from the supermarket. Ok? Where's the post office? Post office?
- 24.AA - Union street.
- 25.P - Union street
- 26.A3 - Allen street.
- 27.P - Across from Allen street? Post office. No, union street. It's next to ... next to the book store? The Post office? Next to the bookstore.
- 28.A5 - The bookstore.
- 29.A4 - Yes,
- 30.P - Ok, number one, listen, ok. Are they talking about the Pizza parlor, the bookstore or the Post office. (inc) Listen
- 31.A6 - É pra copiar?
- 32.P - No, it's not necessary to copy, ok? Just, Just circle the words with your neighbour. This ... number one ... Pizza parlor, book store or Post office. Ok, did you understand? Todo mundo entendeu? Ok, did you understand/ Entenderam?
- 33.A4 - Mais ou menos.
- 34.P - Mais ou menos?
- 35.A7 - Não.
- 36.P - Não? Ok ... you are going to understand! Vocês vão entender agora. (liga o tape, alunos ouvem)
- 37.P - Ok. again (ouvem de novo)
- 38.P - Which one?
- 39.A2 - Pizza parlor?
- 40.P - Pizza parlor? Do you agree? Todo mundo concorda?
- 41.AA - Não.
- 42.P - So, which one?
- 43.AA - Bookstore.
- 44.P - Bookstore? You? Bookstore (pergunta individualmente a alguns)
- 45.Ok, listen again (liga o tape) Where is? Allen street, Washington avenue. Where is? (liga o tape) Where is Allen street?
- 46.A3 - Washington avenue (liga de novo)
- 47.P - Pay attention (liga o tape) qual rua que é?
- 48.AA - Union street
- 49.P - Union street, on Union street. (liga o tape) between the travel agency and stationary store, between the travel agency and stationary store (apontando na lousa)
- 50.On the Union street, between the travel agency and stationary store (apontando na lousa) On the Union street, between the travel agency and stationary store. Ok, acharam? Did you find it? Which one? (apontando o exercício na lousa)

- 51.A3 - Pizza parlor.
- 52.P - Pizza parlor, já riscaram aí, on Union street, union street. Union street, between the travel agency and stationary store. (O prof. vai de carteira em carteira verificando se os alunos conseguiram realizar o exercício). Now, uh... some questions.
- 53.AA - (inc)
- 54.P - No ... no just, just number one, ok? Só o número um. Now I ask the questions ... I ask the questions. One group answer the question. Ok, I ask the questions and one group answer the questions. (escreve na lousa) I ask the question and you (one group) answer. Ok. Uh ... where's the ... where's the Clinic.
- 55.AA - Allen street.
- 56.P - Allen street ... just a minute
- 57.AA - Across from ...
- 58.P - Across from the...
- 59.AA - Drugstore.
- 60.P - Drugstore. Where's the Coffe shop? Where's the Coffee shop?
- 61.AA - Union street.
- 62.P - Across from the, across from the...
- 63.AA - Travel agency
- 64.P - Travel agency.
- 65.A4 - Next to the Bakery.
- 66.P - Next to the...
- 67.AA - Bakery.
- 68.P - That's right! Where's the drugstore?
- 69.A4 - Allen street ... (pausa)across from the Clinic.
- 70.P - It's on Allen street across from the Clinic, between the ...
- 71.A4 - Movie theater and restaurant.
- 72.P - Movie theater and Restaurant. Ok, where's the supermarket?
- 73.A4 - Union street
- 74.P - Union street
- 75.A4 - Across from...
- 76.P - No, no, look Supermarket is on Washington avenue. It's on Washington avenue. Ok, where's the Ice-cream parlor? Where's the Ice-cream parlor, Ice-cream parlor.
- 77.AA - It's on Allen street
- 78.P - It's on Allen street
- 79.AA - Next to ...
- 80.P - Next to the ...
- 81.A4 - Como é que é ... (pausa) Grocery store.
- 82.P - Ice-cream parlor is on Allen street next to the ...
- 83.A4 - Grocery store
- 84.P - That's right, Ice-cream parlor is on Allen street next to the Grocery store. Uh...
- 85.A4 - É sorveteria, professor, esse Ice-cream parlor?
- 86.P - Uh hu , that's right! (o professor escreve uma pergunta na lousa: "Onde é o banco Banespa?" Desenha um mapa mostrando o centro de Carapicuíba) Where's Banespa? It's on ...
- 87.AA - Rui Barbosa avenue.

- 88.P - Rui Barbosa avenue. Where's Banespa? Rui Barbosa avenue. Ok, next to the ...
- 89.AA - (inc)
- 90.P - Gas station?
- 91.AA - Funerary.
- 92.P - Next to the Funerary. Ok. Where's Ana Rodrigues de Liso school?
- 93.A4 - Rua Baependi avenue.
- 94.A1 - É rua!
- 95.P - Baependi street ... what's number?
- 96.A4 - 149
- 97.P - One, four, nine.
- 98.AA - One, four, nine.
- 99.A2 - "Castelão" (referindo-se ao apelido da escola)
- 100.P - Where's "Castelão" school? It's on Baependi street.
- 101.A8 - Baependi street...
- 102.P - Across from the...
- 103.A9 - Prédios.
- 104.P - Across from buildings across from buildings.
- 105.A10 - Next from padaria
- 106.P - Next to the ... como é que é padaria em Inglês, olha aí no mapa.
- 107.A2 - Padoca.
- 108.A11 - Bakery.
- 109.A8 - "Bakeria"
- 110.P - Bakery, bakery, next to the bakery ... where's the Post office? In Carapicuíba?
- 111.A4 - Posto? Postinho?
- 112.A2 - Tem dois.
- 113.A3 - É nas Malvinas (referindo-se a um bairro da Cohab)
- 114.A1 - É na ... não sei
- 115.A3 - É lá nas Malvinas
- 116.A11 - Ah, professor, tem dois
- 117.A7 - Inocência Seráfico,
- 118.P - inocência Seráfico ...
- 119.AA - Avenue.
- 120.P - Avenue.
- 121.A3 - E o postinho das Malvinas?
- 122.A4 - É postinho ou é posto policial?
- 123.A12 - É ... é ... correio ... correio
- 124.A4 - Ah!
- 125.P - Across from the (inc) como é que é o nome da rua lá?
- 126.A4 - A rua ...
- 127.P - É... da cohab cinco...
- 128.A11 - Tancredo Neves.
- 129.P - Where's the Post office?
- 130.A3 - Tancredo Neves.
- 131.A1 - Tancredo Neves avenue.
- 132.P - Where's your house?

- 133.A4 - Rua Baependi
- 134.P - Baependi ... your house? Where's your house? (dirigindo-se a outros alunos)
- 135.AA - (vários alunos respondem simultaneamente) Areado ... Baependi ... Integração.
- 136.P - Baependi street, Areado street, Integração, what's number?
- 137.AA - (falam ao mesmo tempo)
- 138.P - Ok, where's your house? Where's your house? Where's your house?
- 139.A6 - Americana.
- 140.P - Americana street ... or avenue?
- 141.A6 - Yeah, avenue.
- 142.P - Avenue ... avenue
- 143.Avenue
- 144.P - Street.
- 145.AA - Street
- 146.P - Ok, where's my house? Do you know? Where's my house? Where's my house?
Where's my house?
- 147.AA (alunos falam ao mesmo tempo)
- 148.P - (escreve) Augusta street, 37 apartment (inc.)
- 149.AA - (inc. falam ao mesmo tempo)
- 150.P - Do you believe it? Is it true? (é verdade?)
- 151.A2 - não.
- 152.P - True or false
- 153.A2 - False
- 154.T - (inc) Do you believe it. Lembram da aula passada? Como vocês falam.. (alunos falam ao mesmo tempo) Lembra que eu disse pra vocês na aula passada. (barulho aumenta) ó, a aula passada eu falei pra vocês o seguinte, ó ...: I'm fifteen years old (escreve na lousa)
- 155.A2 - Pelo amor de Deus! (reclamando não se sabe do que)
- 156.P - Eu disse pra vocês: I'm fifteen years old.
- 157.AA - Não acredito.
- 158.P - Como é que é em inglês?
- 159.AA - Não acredito (a classe está um pouco barulhenta)
- 160.P - Look at this, this page ... look at this. look at this page.
- 161.A6 - I don't believe it.
- 162.T - (inc)
- 163.A6 - I don't believe it.
- 164.P - My house is on ... ó eu digo pra vocês: My house is on ?Augusta street, 37 ...
do you believe it?
- 165.A1 - I don't believe it.
- 166.P - I don't believe it (escreve na lousa) que quer dizer I don't believe it?
- 167.A12 - Mentira.
- 168.A6 - Eu não acredito.
- 169.P - Agora eu digo pra vocês ó: you are ...
- 170.AA - You are ...
- 171.P - You are a liar (escreve) you are a liar.
- 172.AA - You are a liar, liar, you are a liar...

- 173.P - Eu sou o quê?
- 174.AA - Lier
- 175.P - You are a big liar ... You are a big liar.
- 176.AA - (inc)
- 177.P - Eu sou o quê
- 178.AA - liar
- 179.P - Ok ... this page now, this ... this page. This one, this one, this one. Ok? (mostra o livro de carteira em carteira repetindo : “ This page, this one” em seguida copia) Pay attention, please, pessoal, shhhh ... students, please, pay attention, ok? (a classe está conversando muito), shhhhhh ... pay attention, ok? What’s the girl’s name, look at the picture, olhem pra figura aí. What’s the girl’s name. Do you know? Look at here ... What’s the girl’s name? What’s the girl’s name?
- 180.A2 - Mom?
- 181.A6 - Amy?
- 182.P - Amy?
- 183.A3 - Amy?
- 184.P - What’s the girl’s name? Amy? ... Mom is equal to (escreve na lousa), no more conversation now, please ...mom... mother. Ok? Mom is equal to mother. Look at the vocabulary, ok? Vocabulary (mostrando a apostila) We have ... newspaper...
- 185.A1 - Newspaper.
- 186.P - In a hurry.
- 187.AA - In a hurry.
- 188.P - Careful.
- 189.AA - Careful.
- 190.P - Ok, repeat : careful ...
- 191.AA - Careful.
- 192.P - Ok, now, look at the picture, careful
- 193.AA - Careful.
- 194.P - Look! (professor anda em meio às carteiras mostrando uma figura que ilustra “ Be careful”)
- 195.AA - (riem)
- 196.P - Ó pessoal, olhem pra shhhh figura aqui ó ... Look at picture ó um está dizendo para o outro o que ó ... this man say “Be careful”, “Be careful”
- 197.AA - (inc)
- 198.P - É obrigado?
- 199.AA - Não.
- 200.A6 - Ah, é cuidado!
- 201.A3 - Cuidado!
- 202.P - Shhhh, don’t ... (inc) the wall ... be careful. (falando com alunos que mexem em cartazes colados na parede)
- 203.A2 - Tira a mão daí ... não é de comer não!
- 204.P - Escreve na lousa) Ok, please, uh, open your notebooks, ... ok ... open your notebooks and copy this.
- 205.A6 - Ah, tá ... copiar o vocabulário.
- 206.P - Copy this, open your notebooks and copy this.

Transcrição nº 3 - Prof. Márcio

1. Pessoal, presta atenção aqui, ó ...ó... esse é professor (...) tá?
2. Muitos já conhecem, ele vai gravar a nossa aula hoje prá... prá um trabalho (inc) da Delegacia de ensino, prá melhorar o ensino de Inglês em (...)
3. Ok, this a letter, you want to send a letter to a friend... você quer mandar uma carta para um amigo, né?
4. O que você faz?
5. What do you do?
6. A1 - Pega um papel...
7. P - First you get a paper... at second you ... que mais...
8. A1 Escreve
9. P - You write a letter, first you write, second you put in the envelope. You go to...in tjird you go to the post office to get a stamp, ããh... let's repeat ... letter
10. AA - Letter
11. P - Envelope
12. AA - Envelope
13. P Post Office
14. AA - Stamp
15. P - Ok... first you write a letter ... you go to the post office to get a stamp ...ok... thid boy in the picture is Jim ... ok?
16. Jim, his name is Jim. Jim is Joanne's brother, Jim is Joanne's brother... que está acontecendo ali?
17. A2 - (inc)
18. P - Ele é o que dela?
19. A2 - irmão
20. P - Irmão
21. P - Ok. No exercício 1, né, nós temos aí...ããh... stamp...
22. A2 - Nossa!
23. P - Ó, vocês têm estas palavras aqui né, o item 1, 2 e 3, né?
24. ãh?
25. Então ele está saindo ela pergunta pra ele: where are you going?
26. To the post office. Why?
27. To get a stamp or letter?
- 28....Qual dos dois?
29. Stamp or letter?
30. A1 - Stamp
31. P - Ó, primeiro item né, to get a ... qual dos dois ... stamp or letter?
32. Marquem onde vocês acham que é...
33. (prof. caminha entre os alunos explicando o exercício)

- 34.P - Olha, ele está saindo, ela pergunta: Where are you going?
- 35.(dirigindo-se a um aluno) ó, pessoal, ele está saindo de casa, ela pergunta, where are you going?
- 36.Ele responde: to the post office. Why?
- 37.Why?
- 38.To get a stamp or letter?
- 39.(alunos começam a responder a questão)
- 40.P - É... é, na pergunta né. Where are you going?
- 41.Ele responde: to the post office
- 42.A3 - (inc)
- 43.P - Tem que acertar o diálogo, aí né! Ó ...
- 44.A3 - Se tiver certo é só copiar né?
- 45.P Why?
- 46.Quando ela pergunbta... quando ela faz essa pergunta ela quer saber o quê?
- 47.Ele responde: to get a stamp.
- 48.(alunos conversando entre si)
- 49.P - ... ela quer saber o quê?
- 50.A4 - O que ele vai fazer?
- 51.Onde que ele vai
- 52.P Por quê?
- 53.A4 - (inc)
- 54.P - (inc)
- 55.A4 - (inc)
- 56.P - Exercício dois, o que vocês tem que fazer no dois?
- 57.A5 - Escutar o tape
- 58.P - Escutar... escutar pra quê?
- 59.A5 - Pra ver se está certo
- 60.P - Então a gente vai ouvir:
- 61.Tape: "- Where are you going?
- 62.To the post office.
- 63.Why?
- 64.To get a stamp for my letter.
- 65.You wrote a letter?
- 66.I don't believe it!"
- 67.(toca duas vezes o trecho)

68.P - Number one?

69.A2 - Stamp

70.A3 - Stamp

71.P - Number one?

72.A2 - Stamp

73.P - Number two?

74.A3 - letter

75.P - Number three?

76.A2 - Stamp

77.(professor toca outra vez)

78.Tape - "Where are you going?

79.Why?

80.To get a stamp...

81.P - To get a stamp ... né

82.Tape - For my letter

83.P For my letter

84.Tape - You wrote a letter?

85.P You wrote a letter - deu pra ouvir?

86.Tape - Why

87.To get a satmap for my letter.

88.You wrote a letter?

89.I don't believe it! (escreve na lousa)

90.P - Ó, pessoal, imagina aquele aluno que nunca faz nada na sala de aula, um dia ele traz a lição feita e o professor diz: I don't believe it! You did the homework! I don't believe it. You didi the homework! I don't believe it. Ok, repeat! I don't believe it!

91.AA - I don't believe it.

92.P - Ó, exercise three, exercício três, say these words ... ó presta atenção aqui, ó say

93.A2 - Say

94.P - Drugstore

95.AA - Drugstore

96.P - Post office

97.AA - Post office

98.P - Sport store

99.AA - Sport store

100.P - Bus station

101.AA - Bus station

- 102.P - Coffe shop
- 103.AA - Coffee shop
- 104.P Book store
- 105.AA - Bookstore
- 106.P Stationery store
- 107.AA - Stationery store
- 108.P - Travel agency
- 109.AA - Travel agency
- 110.AA - Drugstore
- 111.P - Post office
- 112.AA - Post office
- 113.P - Sport store
- 114.AA - Sport store
- 115.P - Bus station
- 116.AA - Bus station
- 117.P - Coffe shop
- 118.AA - Coffee shop
- 119.P Book store
- 120.AA - Bookstore
- 121.P Stationery store
- 122.AA - Stationery store
- 123.P - Travel agency
- 124.AA - Travel agency
- 125.P - Number four... you have picture A, B,C D, E, F, G, H. Stamp?
- 126.Picture A. Stamp, (inc) Vamos pronunciar essas palavras aí... stamp!
- 127.AA - Stamp
- 128.P - Bus
- 129.AA - Bus
- 130.P - Tennis racket
- 131.AA - Tennis racket
- 132.P - Book
- 133.AA - Book
- 134.P - Notebook
- 135.AA - Notebook
- 136.P - Toothbrush
- 137.AA - Toothbrush
- 138.P - Plane ticket
- 139.AA - Plane ticket
- 140.P - Coffee
- 141.AA - Coffee
- 142.P Picture A
- 143.A2 - Notebook
- 144.A9 - Notebook
- 145.P - Notebook, picture B
- 146.A1 - Bus

- 147.P - Bus, picture C ... C...
 148.A3 - Plane ticket
 149.P - Tooth brush, toothbrush, picture D
 150.AA - Bus
 151.P - Picture E
 152.AA - Stamp
 153.P - Picture F
 154.AA - Book
 155.P - Picture G
 156.AA - Tennis racket
 157.P - Picture H
 158.AA - Plane ticket
 159.P - Ããh... number five
 160.Ok ... bus ... drugstore... correct?
 161.Bus ... drugstore... correct?

 162.AA - No
 163.P - No, bus... which one?
 164.Post office?

 165.A5 - Não!
 166.A2 - Not
 167.P - Bus station! Bus ... bus station (inc)
 168.(alunos fazendo exercício)
 169.P - Pessoal, ô, vamos ver aqui ó ... stamp...stamp?

 170.A4 - Post office
 171.P - Bus
 172.A4 - Bus station
 173.AA - Bus station
 174.P - Depois, tennis racket
 175.AA - Sport store
 176.P - Notebook
 177.A4 - Stationery store, como eu consegui falr isso?
 178.(admirando a própria performance)
 179.AA - ah, ah, ah,
 180.P - Stationery store... toothbrush
 181.AA - Drugstore
 182.P - Plane ticket
 183.A4 - Travel agency
 184.P - Coffee
 185.AA - Coffee shop (pausa média)
 186.P - Exercise six (pausa média)
 187.P - Não precisa copiar não, pessoal... ôôô ... C (dirigindo-se a A4), I am A, you are B, ok?

188. You are B . Ããhh ... não, não, ... vamos fazer o contrário. The oposite: I am B ...

You are A:

189. A4 - O meu é A

190. P - O seu é A eu sou B (parte não gravada por causa da troca da fita)

191. P - Listen to the tape, play again, how did you know that?

192. Pay attention:

193. Tape - " Where are you going?

194. To the post office.

195. Why?

196. To get a stamp for my letter.

197. You wrote a letter?

198. I don't believe it!"

199. só um instante aqui pessoal. É ... let's repeat these words just one more time... stamp

200. AA - Stamp

201. P - Post office

202. AA - Post office

203. P - Bus

204. AA - Bus

205. P - Bus station

206. AA - Bus station

207. P - Tennis racket

208. AA - Tennis racket

209. P - Sport store

210. AA - Sport store

211. P - Book

212. AA - Book

213. P - Bookstore

214. AA - Bookstore

215. P - Notebook

216. AA - Notebook

217. P - Stationery store

218. AA - Stationery store

219. P - Toothbrush

220. AA - Toothbrush

221. P - Drugstore

222. AA - Drugstore

223. P - Ããh ... C...(dirigindo-se novamente a A4) ... Eu sou A e você é B

224. A4 - I am B - Where are you going?

225. P - To the bus station

226.A4 - Why?

227.P - Ãããh ... to get a b... to take a bus ... come with me, come with me

228.A4 - No, thanks.

229.P - Ãããh ... now you are B. I am A . You go to the sport store. Sport store ... to get a tennis racket. Where are you going?

230.A4 - To the sport store

231.P - Why?

232.A4 - To get a ... tennis racket...come with me

233.P - Entenderam o que é que tem que fazer?

234.Não?

235.Um vai ser o A o outro o B.

236.AA - aah!

237.P - (inc) nesses lugares diferentes. Tá?

238.Vamos fazer o seguinte, a gente divide em dois grupos. (inc) Ó, só que antes disso..., não, não precisa copiar, ó vocês têm aqui, exercício 6, depois vocês vão receber a apostila. Vamos fazer o seguinte: Eu sou o A e vocês são o B, todos são oB ... Ãããh... you go to the bookstore... to get a book. Where are you going?

239.Where are you going?

240.AA - To the ...

241.P - To the ...

242.AA - Bookstore

243.P - Why?

244.A - Why...

245.P - To get a ...

246.AA - Book

247.P - Come with me ... come with me... ó, come with me. Pessoal, come with me

248.AA - (inc) Come with me

249.P - Ok, thanks. (inc) podem conversar em duplas, um é A o outro é B.

250.A6 - Dá licença aí, professor.

251.P - Não, não precisa copiar não, vocês vão receber a apostila.

252.(alunos praticam o exercício enquanto o professor caminha entre as duplas, ajudando)

253.(pausa longa)

254.P - Pessoal, é ... página seguinte, página vinte e oito

255.A3 - É pra copiar isso daí., professor?

256.P - Não, não precisa não! ... Exercise two, ãããhh, nós temos aí. Next to, between, across from... ãh?

257.Which is number one. Vocês têm aí 1,2, e 3 com as expressões, next to, between e across from. Number one: across from, next to or between?

258.Ãããhh ... repeat... let's repeat... next to

- 259.AA - Next to
 260.P - Between
 261.AA - Between
 262.P - Across from
 263.AA - Across from
 264.P - Qual seria across from?
 265.Um, dois ou três
 266.AA - dois
 267.P - Qual seria between
 268.AA - a um"!
 269.P - (Desenha na lousa um mapa) Ó ... ããhh ... Itaú Bank is next to, next to Bradesco. É ... Banespa is next to pharmacy, funerary store, funerary store, funerary service. Tá?
 270.The pharmacy is next to funerary service. Banespa is next to funerary service. Itaú bank is next to... Itaú fica onde?
 271.Ao lado do ..
 272.A3 - Itaú
 273.A4 - Bradesco
 274.P - Itaú bank is next to Bradesco. Banespa ... is next to funerary service. The pharmacy is next to funerary service. And Funerary service is between Banespa and Pharmacy. Então aqui ó ... funerária fica onde?
 275.between banespa and pharmacy... entre os dois ... between. Agora pssst. Banespa is across from Itaú (inc) Então número um o que é, número um... next to, between ou across from?

 276.A2 - Next to
 277.A3 - Across from
 278.P - Across from, que nem aqui: Banespa is across from Itaú. ãããhh ... número dois ... o que seria o número dois: next to ou between?

 279.A2 - Between
 280.P - Next to Itaú is next to Bradesco
 281.A2 - Ah!
 282.P - Ta! E aqui
 283.A3 - Between
 284.P - Então o número um across from, dois next to 3, between. É o exercício 3, nós temos ããh (inc) nós temos aqui ó: supermarket, coffee shop, bakery, post office, bookstore, travel agency, pizza parlor, stationery store, depois movie theater, drugstore, restaurant, clinic, ice-cream parlor, grocery store. Let's repeat the words: supermarket
 285.AA - Supermarket
 286.P - Coffee shop
 287.AA - Coffee shop
 288.P -Bakery
 289.AA - Bakery
 290.P - Post office

- 291.AA - Post office
 292.P - Bookstore
 293.AA - Bookstore
 294.P - Travel agency
 295.AA - Travel agency
 296.P - Pizza parlor
 297.AA - Pizza parlor
 298.P - Stationery store
 299.AA - Stationery store
 300.P - Ice-cream parlor
 301.AA - Ice-cream parlor
 302.P - Grocery store
 303.AA - Grocery store
 304.P - Movie theater
 305.AA - Movie theater
 306.P - Drugstore
 307.AA - Drugstore
 308.P - Restaurant
 309.AA - Restaurant
 310.P - Clinic
 311.AA - Clinic
 312.A1 - Professor, qual significado de next to?
- 313.P - Next to ó ... do lado. Pessoal dêem uma lida no exercício três, é... veja no mapa... ó, nós temos aqui ó, no exemplo, né... travel agency, olha aí no mapa travel agency, it's across the Coffee shop... ãããhh ... Pizza parlor, the Pizza parlor, pizza parlor ... onde é que fica. Ó Travel agency, it's across from the Coffee shop, Pizza parlor, olha aí no mapa.
- 314.AA - Across from the bakery
- 315.P Across from?
- 316.AA - The bakery
 317.P - ãããhh ... Coffee shop... Coffee shop
 318.AA - (inc)
 319.P Across from (pequena pausa) Pessoal, a chamada ... um, dois, três... seu número:
 320.A2 - Quatro
 321.P - C...(dirigindo-se a A4)
 322.A4 - Três
 323.A8 - vinte e três
 324.A10 - Trinta e quatro
 325.(consulta todos os presentes)
- 326.P - Pronto, pessoal?
 327.... já terminaram?

- 328.A - Peraí, professor (pequena pausa)
- 329.P - Ó, pessoal, Ice-cream parlor, Ice-cream parlor... Ice-cream parlor... next to...
- 330.A4 - Next to the grocery store
- 331.P - Ãããhh ... Post office, post office ... next to... next to the bookstore across from the ... em frente a ... o post office é em frente a... across from the supermarket ... coffee shop
- 332.A7 - Bakery
- 333.P - Next to the bakery ... across from...
- 334.A2 - Supermarket
- 335.P - Across from the travel agency ... the drugstore, drugstore...
- 336.A - (inc)
- 337.P - Between the restaurant and the movie theater, between: entre ó, o exercício A - ããhh, neste mapa nós temos Union street, Allen street e washington avenue. Where's the drugstore?
- 338.It's on Allen street between the movie theater and the restaurant. Agora eu pergunto pra vocês: where's the clinic?
- 339.A3 - Allen
- 340.P - It's on Allen street
- 341.A2 - Washington
- 342.P - Allen street, Então ó, where's the supermarket?
- 343.It's on...
- 344.A2 - Union street
- 345.P - Que mais?
- 346.A2 - Washington avenue
- 347.P - Washington avenue - Fica ao lado ... across from ... across from
- 348.A2 - Post office
- 349.P - Across from ... post office ãããhh ... where's the movie theater?
- 350.Where's the movie theater?
- 351.Washington avenue, Where's the pizza parlor?
- 352.Where's the Pizza parlor?
- 353.Em frente, ao lado ... o quê?
- 354.Next to the...
- 355.A2 - Grocery store
- 356.P - Across from ... o que é frente a Pizza parlor, a pizzeria...
- 357.A2 - Bookstore...

Transcrição nº 4 - Prof. Márcio

1. P - Pessoal , eu marquei os pontos da atividade da aula passada?
2. A1 - Marcou!
3. P - Deixa eu verificar os pontos...
4. A2 - Marcou?
5. A1 - Marcou sim!
6. (burburinho leve)
7. (cerca de 15 minutos depois começa a aula)
8. P - Vamos sentar, pessoal!
9. (passa-se mais uns cinco minutos e o burburinho já está mais alto)
10. A3 - Página 27
11. P - Pessoal, exercício 4, uh... ten which one ... stamp? A,B, C, D? Stamp.
12. AA - (inc)
13. P - Página vinte e sete.
14. AA - (inc)
15. P - Pessoal, uh, esse é o prof (diz o nome do observador) ele já trabalhou aqui na escola, no início do ano, esse ano ele está trabalhando na Delegacia de Ensino e ele vai estar gravando nossa aula de hoje. (...) então nós paramos no exercício 4, né? Uh... picture A ... stamp, bus? Picture A?
16. AA - (inc)
17. P - Pessoal, depois desta aula vocês ... (inc) no intervalo (inc)
18. AA - (inc)
19. P - Pronto, pessoal, vamos sintonizar na aula?
20. A1 - Vamos!
21. P - Ó, exercício 4, tá? Uh ... Repeat the words... stamp
22. AA - Stamp
23. P - Bus
24. AA - Bus
25. P - Tennis racket
26. AA - Tennis racket
27. P - Book
28. AA - Book
29. P - Notebook
30. AA - Notebook
31. P - Toothbrush
32. AA - Toothbrush
33. P - Plane ticket
34. AA - Plane ticket
35. P - Coffee

36.AA - Coffee

37.P - Picture A - Is this a tennis racket?

38.Tennis racket?

39.AA - No!

40.P - This one in (inc) notebook. Picture B.

41.AA - Bus

42.P - Picture C ... C?

43.AA - (inc)

44.P - Toothbrush ... picture D

45.AA - Book

46.P - Picture E

47.AA - Stamp

48.P - Stamp

49.P - Picture F

50.AA - Coffee

51.P - Picture G

52.AA - Tennis racket

53.P - tennis ... tennis racket ... picture H

54.A2 - É isso aqui ó ... ticket

55.P - Plane ticket ... exercise five ... number five uh... bookstore ... uh ... bookstore : bus, is it correct?

56.AA - No

57.P - Bookstore: bus, no! Which is the correct?

58.AA (inc)

59.P - Book ... uh ... Coffee Shop ... Coffee Shop ... ?

60.AA - (inc)

61.P - Coffee! Stationery store?

62.Plane ticket?

63.AA - No

64.P - Stationery store?

65.Toothbrush?

66.AA - Yes!

67.P - Travel agency? Stationery store... notebook

68.AA - aah...

69.P - Travel agency?

70.A2 - Plane ticket!

- 71.P - Plane ticket! Drugstore
 72.A1 - Toothbrush
 73.A2 - Toothbrush
 74.P - Toothbrush. For example... drugstore ... eles colocam Drogasil - se pega toothbrush, toothbrush. Post Office
 75.A - Stamp
 76.P - post Office - stamp... sport store
 77.AA - tennis racket
 78.P - Sport store ... tennis racket (escrevendo) tennis racket ... bus station?

 79.A2 - É ... bus
 80.AA - Bus
 81.P - Bus. Bus station: bus. Exercise number six ... conversation... number six ... ok ... uh... Let's repeat the conversation - repeat. Where are you going?

 82.AA - Where are you going?

 83.P - Where - are - you ...
 84.AA - Where - are - you...
 85.P ... Going!
 86.AA - Going!
 87.P - Where are you going?

 88.AA - Where are you going?

 89.P - To the drugstore
 90.AA - To the drugstore
 91.P - Why?

 92.AA - Why?

 93.P - To get a toothbrush
 94.AA - To get a toothbrush
 95.P - Come with me
 96.AA - Come with me
 97.P - Come with me ... Come - with -me
 98.AA - Come with me
 99.P - Ok, thanks!
 100.AA - Thanks
 101.P - (inc) no, thanks ... Uh W...(dirigindo-se a A2)
 102.A2 - yes!
 103.P - I am ... you are ... you are A, I am B
 104.A2A ... I am B
 105.P - Você é o A e eu sou o B. Tá?
 106.Uh ... you go to the Post office to get a stamp... tá?

107.... Where are you going?

108.... To the ...

109.A2 - Post office

110.P - Why?

111.A2 - To get

112.P - To get a...

113.A2 - ... (inc)

114.P - Come with me

115.A2 - Come with me

116.P - Ok, thanks. (inc) W.. (novamente a A2) uh... you are A, I am B ...

117.A2 - Where are you going?

118.P - To the drugstore

119.A2 - Why?

120.P - To get a toothbrush

121.A2 - (inc)

122.P - Come with me

123.A2 - É ... no, thanks

124.P - Eu sou A e vocês todos são B

125.AA - Aaah!

126.P - Stationery store

127.AA - (inc) (Burburinho)

128.P - Stationery store

129.AA (inc)

130.P Where are you going?

131.where are you going?

132.AA - To the stationery store

133.P - Why?

134.AA - To get a notebook

135.P - Continua...

136.AA - Come with me

137.P - No ... Vocês são A e eu sou B ... ?

138.Coffe shop... vocês são A. One, two, three.

139.AA - Where are you going?

140.P - To the Coffe shop

141.AA - Why (alguns pronunciam do modo como se lê em português, algo como “ui”

142.P - To get a coffee. Come with me

143.AA - No

144.P - Vamos dividir em dois grupos...

- 145.AA - Ah, não!
- 146.P - pessoal, olha, você, você, você, você (inc) são do grupo A...
- 147.AA - (inc) (reclamam)
- 148.(rofessor organiza a classe em dois grupos enquanto alguns reclamam amistosamente dos critérios do professor na hora da divisão.)
- 149.P - One, two, three...
- 150.GA - Where are you going?
- 151.(todos juntos)
- 152.GB - To the stationery store (poucos respondem)
- 153.GA - Why (só A2)
- 154.P - Vai!! (estimulando)
- 155.GB - To get a ...
- 156.P - Você também (indicando um aluno que não participava)
- 157.GB - To get a (inc)
- 158.P - Come with me
- 159.GB - Come with me
- 160.GA - No, thanks (poucos)
- 161.P - Página seguinte pessoal!
- 162.A1 - Ok!
- 163.(passam-se alguns minutos)
- 164.P - Ok?
- 165.Supermarket
- 166.AA - Supermarket
- 167.P - Supermarket... Coffee shop
- 168.AA - Coffee shop
- 169.P - Bakery
- 170.AA - Bakery
- 171.P - Post office
- 172.AA - Post Office
- 173.P - Drugstore
- 174.AA - Drugstore
- 175.P - Travel agency
- 176.AA - Travel agency
- 177.P - Pizza parlor
- 178.AA - Pizza parlor
- 179.P - Stationery store
- 180.AA - Stationery store
- 181.P - Ice-cream parlor
- 182.AA - Ice-cream parlor
- 183.P - Grocery store
- 184.AA - Grocery store
- 185.P - Movie theater
- 186.AA - Movie theater
- 187.P - Drugstore
- 188.AA - Drugstore

- 189.P - Restaurant
 190.AA - Restaurant
 191.P - Clinic
 192.AA - Clinic
 193.(O professor desenha ana lousa um mapa do centro comercial da cidade em que os alunos moram, à medida em que faz isto os alunos , espontâneamente, vão acrescentando dados ao mapa do professor)
 194.A3 - As Pernambucanas... as Pernambucanas
 195.A2 - professor aqui tem uma padaria
 196.A1 - falta coisa aí...
 197.A5 - Falta a Arapuã ... Falta a Arapuã
 198.P - Arapuã...
 199.A5 - As casas Bahia
 200.p - Pessoal, atenção aqui ó! Rui Barbosa street né?
 201.Ééé... Bradesco bank is ... across from Banespa
 202.A2 - Tem uma padaria aí...A5 - Falta a caixa econômica.
 203.A2 - A caixa econômica aqui ó teacher
 204.A1 - ri, ri, ri
 205.A6 - Banco do Brasil
 206.A1 - Tem uma farmácia... depois tem um fliperama...
 207.A6 - Falta o Millo's
 208.A2 - O Millo's, professor, é verdade
 209.(vários alunos falam ao mesmo tempo dando sugestão para melhorar o mapa)
 210.A3 - Chega, gente!
 211.A1 - A Micro-word...
 212.A7 - o lixão... coloca o lixão também!
 213.P - Ó, pessoal, Ó atenção aqui, ó ... Bradesco is across from Banespa, tá?
 214.Ok?
 215.Across from, repeat: across from
 216.AA - Across from
 217.P - Ó, Bradesco is across from from banespa
 218.AA - Bradesco is across from Banespa
 219.P - Ó, across from (apontando p\ o mapa)
 220.AA - Em frente
 221.P - Pernambucanas is next to, next to Banespa ... Pernambucanas ... pernambucanas store is next to Bradesco bank
 222.A6 - Professor (um aluno interrompe para corrigir o mapa e vários outros falam ao mesmo tempo, discutindo o que fica aonde)
 223.P - Pessoal, ó... next to Bradesco... tá?
 224.Next to ... Pernambucanas is next to Bradesco.
 225.P e AA - Pernambucanas store is next to Bradesco
 226.P - E ... é Clarinha, né?

 227.A2 - É a padaria
 228.p Clarinha bakery

- 229.AA - (Falam ao mesmo tempo)
- 230.P - The bakery is next to Bamerindus
- 231.AA - Bamerindus
- 232.P - The pharmacy is next to Bamerindus ... Bamerindus, ó... atenção aqui, pessoal, Bamerindus is between the bakery and the pharmacy... Bamerindus is between the bakery and the pharmacy... between, tá?
- 233.(apontando).
- 234.AA - (inc) (Falando ao mesmo tempo)
- 235.P - Na próxima aula vocês trgam o mapa do centro de Carapicuiaba (tentando por um fim à discussão sobre localização que ainda persistia)
- 236.pessoal, Bamerindus is between the bakery and the pharmacy, ó between the bakery and... Bamerindus is between the bakery...
- 237.Exercício two ... exercise two page twenty eight ... uh... number one, next to...
- 238.AA - next to
- 239.P - Between
- 240.AA - Between
- 241.P Across from
- 242.AA - Across from
- 243.P - Number one, is it next to, across from or between?
- 244.Number one, number one, number one... uh?
- 245.AA - Across from
- 246.P - Between, uh... number three, Look at the map say where the places are. Example: the travel agency. It's across from the coffee shop. Uh... between, between. It's across from the drugstore. It's across from the drugstore... across from the drugstore... uh... supermarket... supermaket.
- 247.A1 - Drugstore
- 248.p - It's across from ...
- 249.AA - Drugstore
- 250.P - The Coffee shop
- 251.AA - É ... next to...
- 252.P Coffee shop; it's next to ... the...
- 253.A1 - (inc)
- 254.P - Next to the bakery ... next to the bakery. Uh... the restaurant... restaurant
- 255.A1 - É ...
- 256.P - Next to
- 257.A1 - Next to Drugstore
- 258.P The drugstore ... it's between ... the restaurant ... the drugstore ... the drugstore ... the drugstore ... the drugstore...
- 259.AA - Drugstore
- 260.P - Ó, remember ... Bamerindus ... Bamerindus is between the bakery and the pharmacy... is between the bakery and the pharmacy (apontando no mapa) the drugstore...
- 261.A2 - It's between ... the restaurant
- 262.P - The restaurant ... the bakery ... bakery

- 263.A2 - The bakery ... between
 264.P - Next to the ... Coffee shop ... The post office ... the post office ... next to the bookstore
 265.Number four. Uh exercise four, pay attention here. Please, pay attention. you have Union street, allen street and washington avenue, Union street, repeat: Union street
 266.AA - union street
 267.P - Allen street
 268.AA - Washington avenue
 269.p - Uh ... W... (dirigindo-se a A2) where's the ... where's the supermarket?
- 270.A2 - Uh ... Union street
 271.P - Ok, union street. Where's the travel agency
 272.A2 - Washington avenue
 273.P - It's on washington avenue... uh... where's the drugstore?
- 274.A2 - It's on Allen street.
 275.P - It's on Allen street ... depois across from ... it's across from the ... It's Allen street, ok, the drugstore. It's on Allen street across from the ... clinic
 276.A2 - Clinic
 277.P - Where's the pizza parlor?
 278.Pizza parlor?
- 279.A - Union street
 280.P - Union street ... across from the ... across from the... across from the ...
 281.A2 - Bakery
 282.P - Across from the bakery. It's between ... travel agency and stationery store
 283.Uh ... where's the ice-cream parlor?
 284.Where's the ice cream palor?
- 285.A1 - Allen street
 286.P - Allen street ... it's ... ice cream parlor ... is on Allen street ... it's next to the ...
 287.A2 - Grocery store
 288.P - (inc) Pizza parlor ... one, two, three.
 289.A - (inc)
 290.P - Where's the pizza parlor?
- 291.AA - where's the pizza parlor
 292.P - It's on ... Allen street ... pizza parlor ... Union street ... Union street ... vamos fazer o seguinte... uh... pairwork ... pairwork
 293.(passam-se vários minutos enquanto alunos praticam em pares)
 294.P - Pessoal, atenção aqui ó, ó ... vou perguntar... where's the supermarket?
 295.Where's the supermarket?
 296.Wher's the supermarket?
- 297.AA - Where's the supermarket?

298.P - where's the drugstore?

299.AA - Where's the drugstore?

300.P - Where's the clinic?

301.AA - Union street

302.P - Não... não ... só repete

303.Where's the clinic?

304.P - Where's the bookstore?

305.AA - Where's the bookstore?

306.P - It's on Union street

307.AA - It's on Union street

308.P - It's!

309.AA - It's...

310.P - On

311.AA -On

312.P - It's on Union street

313.AA - It's on Union street

314.P - It's across from the bakery

315.AA - It's across from the bakery

316.P - It's

317.AA - It's

318.P - Across from...

319.AA - Across from...

320.P - The bakery

321.AA - The bakery

322.P - Where's the... 9inc)

323.Pessoal vão falando os números pra mim, tá?

324.A2 - Professor... o senhor vai fazer a chamada?

325.P vinte e sete

326.A2 - Eu sou (inc)

327.A - trinta e três

328.A9 - trinta e cinco

329.A8 - Nove

330.A11 - Eu sou onze

331.P - Bom, pessoal... good-bye, have a nice weekend

332.A4 - pode ir embora?

333.P - Good-bye have a nice weekend

334.A3 - Tchau

335.A5 - Good-bye - good-bye.

**Transcrição nº 5 - Entrevista com prof. Márcio,
analisando aula gravada em vídeo**

1. M - Na primeira parte o conteúdo que ia ser trabalhado no dia ... depois foram feitas algumas perguntas né pra ... algumas perguntas que até eles podiam neste momento eles poderiam estar falando em português sobre quais são os hobbies deles houve outro momento que eu perguntei em português ... os alunos nesse momento estavam dispersos aí depois falaram um pouquinho sobre o que eles fazem depois teve um momento em que eles repetiram alguns verbos pra que eles aprendessem a pronunciar o objetivo foi esse ... num outro momento eles copiaram da lousa esses verbos eu pedi ... eu pedi pra que eles copiassem ... ah tá ... a indisciplina aí tava terrível ... tive que mudar alguns alunos de lugar ... os alunos queriam ir ao banheiro ... alguns meio desinteressados... só que eu dei prosseguimento à aula
2. V - Tem algum aspecto aí que você acha ... pra comentar pra analisar? Por exemplo, você começou a aula como?
3. M - É ... eu comecei em inglês, né
4. V - Dizendo o seu objetivo, né? Você fez algum aquecimento antes?
5. M - Não, não cheguei a fazer não
6. V - Você acha que deveria?
7. M - É ... poderia ter sido feito
8. V - Uma sensibilização, você ia falar de hobby, você poderia ter feito uma atividade, trazido alguma coisa, uma situação em que hobby aparecesse pra despertar, né?
9. M - ahã ...
10. V - Ou não? Você acha que não era necessário?
11. M - É ... poderia sim ... ajudaria... poderia ser feito ...
12. Aqui novamente eles são solicitados a repetir ... aqui também talvez até a forma como ... a forma de introduzir esses verbos aqui ó ... foi só colocado na lousa as lacunas pra eles preencherem ãhn ... o significado ...
13. V - Mas você desenhou não desenhou na lousa? Na página anterior não tem alguma coisa referente ao desenho? Que tá escrito aí?
14. M - É só o xadrez né?

- 15.V - É ... você desenhou alguma coisa ... então ... até o desenho ... você acha que o desenho deve ser feito na lousa? Deve ser levado pronto?
- 16.M - (risada curta) É ... o outro problema aí foi o tempo né... a turma levou muito tempo pra copiar o que tava na lousa
- 17.V - Eles queriam fazer o desenho...
- 18.M - É ... poderia ... no caso, poderia ter utilizado aí flashcards
- 19.V - Ou eles próprios construírem os desenhos em casa ... como trabalho de casa alguma coisa
- 20.M - Ahã...
- 21.V - Isso se tivesse planejado antecipado pra que nessa aula eles trouxessem ... já que é uma sala-ambiente ... é uma sala ambiente não é?
- 22.M - É ... sala-ambiente
- 23.V - Então ... poderia ter trabalhos dos alunos com essas figuras na sala não poderia?
- 24.M - É ...
- 25.V - Ou até com os verbos , né? O verbo play ... então tem uma figura na parede com alguém jogando, tocando ou brincando ... que mais?
- 26.M - Aqui nesse momento da fala deles ó falam play, play, play, play, play, ó
- 27.V - São vários alunos
- 28.M - São vários aqui?
- 29.V - Aqui são outros alunos... um fala play depois demora um pouquinho outro fala play
- 30.M - Só que aqui não foi não dá pra considerar isso como participação deles
- 31.V - Por quê?
- 32.M - Eu vejo aí como pra atrapalhar mesmo
- 33.V - Pra atrapalhar?
- 34.M - É ... e isso ocorre um fala uma palavra o outro vai de carona com o outro ... é só repetição...

35.V - É ... repetição ... e... no caso também a participação deles ... como que os alunos estão participando aí ... quando eles aparecem eles estão fazendo o quê?

36.M - Play... play o tempo todo é play ... né?

37.V - O tempo todo é repetição, né? Quando eles falam

38.M - É ...

39.V - O discurso do aluno quase não existe aí né?

40.M - É ... (inc)

41.V - Quando você faz uma pergunta que não exige repetição eles respondem?

42.M - Ah... aí é que tá

43.V - Essa questão aqui que você fez : What's the verb for magazine?

44.M - (...)

45.V - Há casos que não é repetição às vezes você tá pedindo a situação e eles dão o verbo , não dão?

46.M - É ...

47.V - Aí você deu uma opção: collect or listen to? Aí ... listen to...

48.M - E u repeti...

49.V - É ... quando você falou assim ó collect ...

50.M - Aqui eu vejo que é ... que eles estão repetindo pra...

51.V - Aqui você fez uma pergunta...Is this correct? Daí eles: Is correct? E aliás não conseguiram repetir igual a você, porque não entenderam eles fizeram uma repetição e não era pra repetir nesse momento

52.M - Não, não era ... é uma ironia deles ... eu percebi que essa turma tava muito irônica eu acho que a presença da câmera e ... tem aquela turminha lá do fundão lá aquela turminha que tava é...e isso acontece muitas vezes o aluno fica só repetindo ... ele fala pra tirar sarro mesmo não que tá dizendo porque tá querendo participar da aula, pra ironizar ... tal...

53.V - E esse (inc) não tem jeito de consertar? Não tem como?

54.M - Consertar... é ... eu acho que ...

55.V - Tá claro na cabeça deles o momento que é repetição e o momento que não é repetição?

56.M - É ... a quinta série, por exemplo, eles sabem qual é o momento de repetição e repetem na hora certa...

57.V - Você já conversou com eles (inc) olha, pessoal, vocês só repetem quando eu disser repeat, please ou alguma coisa parecida? Foi falado?

58.M - Foi

59.V - Então eles sabem?

60.M - Sabem, é proposital mesmo ...

61.V - Você lembra sempre isso a eles?

62.M - Não... nem sempre...

63.V - A quinta série... como que ela faz?

64.M - A quinta série, no momento que é pra repetir eles adoram né... todo mundo repete

65.V - E no momento que não é pra repetir ... é pra responder?

66.M - A quinta série separa o momentos... isso por que eles são mais motivados com a língua inglesa ... e ... o interesse da quinta série no caso é maior.

67.V - Então seria melhor observar uma aula de quinta série?

68.M - Melhor? ... Eu não sei no ... no momento que a escola se encontra ... (risada nervosa) eu não sei se estaria interessado em ta gravando assim mais nem uma aula

69.V - Por quê? O que acontece?

70.M - É tem esse problema estrutural, né? Tá ... tá difícil ... as turmas que tinham interesse ... estão desinteressadas ... é complicado...

71.V - Ninguém tá resolvendo isso? Procurando resolver ... na escola?

72.M - É eu tô, eu tenho colocado a questão nos HTPs, tenho falado... mas só que por... por exemplo ... professor saiu de licença, professor deixou as aulas ... aí já não é, não é

uma questão pra direção, coordenação resolver ... não tem como eles resolverem o problema é maior

73.V - Tá... o professor entrou de licença, cada vez que um professor entrar de licença vira um caos na escola? Ninguém resolve?

74.M - É ... não é que...

75.V - Quando eu trabalhava lá no castelão... acho que há uns dois anos eu lembro que as oitavas que eu tinha, o professor de matemática mudou... cinco vezes...

76.M - Ahã...

77.V - História... acho que até mais... depois chegou o João lá ... aquela classe lá

78.M - é mas... agora parece que tá um pouco pior...

79.V - Não sei Marco... você tá colocando ao nível do externo talvez no começo deu a entender que era da direção ... agora eu tô vendo que já não mais da direção , agora você tá falando que foge até da direção . . .

80.M - Não, não é da direção esse problema , é maior...

81.V - Que foge da direção até ... mas será que a gente não acaba jogando ...

82.M - ... a culpa só nisso

83.V - Pra algum lugar a gente joga ... porque pensa bem tem problema em matemática e história mas na nossa disciplina será que não dá pra criar um meio de eles ficarem interessados sempre, independente ...

84.M - Inclusive eu penso em outro questão também que é a minha carga horária... esse ano dá sessenta e duas aulas semanais

85.V - Você vê que agora apareceu outro dado, né? Que é a sua carga horária

86.M - Eu vejo que tem muita coisa que eu tô deixando de fazer... e eu sei que estou, conscientemente...

87.V - Essa coisa que eu falei do ... do flashcard , por exemplo pode ter a ver com pouco falta de tempo

88.M - Falta de tempo ... eu já fiz há ... eu já ... eu já dei aulas bem melhores do que isso ... isso que você falou... eu tô enxergando agora ... os meus planos pro próximo é ... é ter o mínimo de ... de aulas possível no estado e ... continuar ...não deixar mas ter o

mínimo de aulas possível pra você poder fazer um bom trabalho também ... quer ver uma... uma outra questão que eu ainda coloco ... ó eu tenho hã... eu não tinha parado pra pensar nisso antes ... eu tenho todas as oitavas séries ... então eu tenho contato com mais de dois mil alunos por dia ... por dia

89.V - Dois mil?

90.M - Por semana? Ó são oitava A, B ... oitava A até G, né? A,B,C,D,E,F,G, sete classes , mais ou menos trinta e cinco alunos, duzentos e dez hã, aí as sétimas

91.V - (inc)

92.M - Não, não é por dia , é por semana ... dois mil alunos por semana.

93.V - Eu fiz o cálculo uma vez disso eu tinha quinhentos na época, pra dois mil, será que você não fez errado essa conta não?

94.M - Tem a outra escola também, né? Então é...

95.V - Tá... tá bom, eu entendo essas condições aí, essas condições são pra todo mundo; a maioria das pessoas que estão trabalhando no estado estão nessas condições... o salário é baixo... eles vão buscar em outro lugar

96.M - Ahã

97.V - Quer dizer você é um privilegiado, na medida em que você domina a língua

98.M - É...

99.V - Agora você imagina um professor dentro dessas condições que nem a língua domina, nunca ouviu falar de teoria, não é o seu caso , que conhece razoavelmente a metodologia que está trabalhando, quer dizer que se tem alguém que dá pra mudar alguma coisa na situação eu acho que é você (inc) quando essas pessoas dizem que não dá pra fazer como é que fica? Não é difícil. Isso vale pra mim também.

100.M - Eu não sei... parece que as condições pioraram bastante, assim de um semestre pra cá e... a semana passada eu tive um outro problema ... a escola ... a professorinha lá fez o seguinte ... eu tenho a sétima B da tarde, né? Essa classe, no início do ano, com dificuldades, eu estava conseguindo trabalhar com eles, agora, do segundo semestre pra cá , não conseguia fazer mais nada

101.V - Por quê?

102.M - Indisciplina excessiva ... e a gente também tinha essa classe tem a tal das duas últimas aulas comigo, quando eles vão ter a minha aula eles já tiveram, passaram por

tudo quanto é tipo de professores, já tiveram aulas vagas, já ficaram com eventual, já ficaram no pátio jogando, já ... então quando é... quando eles vêm pras minhas aulas já vem achando que a escola é uma bagunça total, né? Então eu não estava conseguindo trabalhar com eles, resolvi chamar os pais, fiz a convocação, só que a outra professora colocou a seguinte questão para os alunos: eu não tenho problema com vocês, ele tem, escreveu no caderno dos alunos: tá havendo algum equívoco com o professor de Inglês porque eu me dou muito bem com a classe, só que ela misturou a questão pessoal, porque ela não quis participar da paralisação, e era eu que estava conversando com os professores para aderir, pra tá cooperando (inc) Inclusive ela até deve ter comentado alguma coisa com os alunos sobre o ensino de Inglês, falando ah, o professor, porque uma das reclamações dos alunos é a seguinte: Ah, professor, o senhor só fala Inglês na sala, não sei o que, fala em português, traduz aí pra gente, então eu chamei os pais pra tentar resolver o problema e acabou não resolvendo nada, os pais entraram com o seguinte questionamento: Ah, professor da uma melhorada nas suas aulas, fala mais português ...

103.V - Vamos voltar pra aula

104.M - Então eu tô colocando ... é todas essas questões estruturais

105.

V - Isso, questões estruturais que é importante registrar

106.M - É ...

107.V - Agora, a gente ... dá pra gente olhar também o pode o que dá pra fazer na sala de aula, o que é competência do professor, o que é competência da direção ou dos pais ou do coletivo. Vamos ver o que que dá, dentro do está transcrito aqui, o que poderia...

108.M - Não... quando eu coloco esses problemas eu não tô colocando ... jogando a ... culpa ...

109.V - Total ...

110.M - ... o sistema como um todo tá... acho que esta situação tá acontecendo na maioria das escolas ... não tô colocando o Castelão como o problema... um problema só desta escola

111.V - No nível micro, aqui... já que no nível macro tá difícil... que mais

112.M - É... hã... eu poderia ... eu não sei ... é...acho que seria ... dá pra ligar o vídeo aqui?

113.V - Pra que, pra acompanhar?

114.M - É...acho que seria mais interessante

115.(o vídeo foi ligado)

116.M - Me parece que aí também tem o tempo que a aula demorou pra começar , né levou um... tiveram que chegar... bem devagar... é... eles demoraram pra entrar na sala nessa houve ... tava havendo esse problema os professores entravam atrasados... os alunos também

117.V - Aí é uma coisa que sempre o professor fala ... a questão do tempo... eles falam assim ... eu tenho cinquenta minutos de aula... depois mais cinquenta outro dia ou no mesmo dia , que não é suficiente, aí entra aquela pergunta de novo ... o tempo que existe é bem aproveitado? Se não, por quê? É a escola ou o problema é do professor?

118.M - Ahã ... é ... aí no caso... é... é esse problema ... é.. em parte foi resolvido, né, depois dessa semana nos tivemos uma reunião, no HTP mesmo eu coloquei o problema e nós resolvemos na semana seguinte, né... o portão está sendo fechado, tá entrando um pouco mais rápido, mas houve um espaço muito grande aí, né...e ...

119.V - Nessa época não tinha resolvido ainda esse problema , né?

120.M - Não... aí entra ... como eu resolveria isso, né? Os alunos, assim que eu chegar ... eu tenho que chegar mais cedo e já preparar tudo que eu tenho que utilizar , deixar a fita no ponto, deixar os cartazes fáceis de serem usados, né, pra apresentar o ... pra introduzir o vocabulário novo, né já teria que ta ... até ... alguns até fixados na lousa ou na parede...

121.V - Quem que tem que elaborar o cartaz?

122.M - É... eu poderia ou os alunos também

123.V - Qual que é mais interessante você ou os alunos? Elaborar...

124.M - Os alunos ... mas eu vejo a seguinte questão o ... aí se o aluno elabora o cartaz ... como é que eu vou passar o conceito ... pra ele? Eu vou ter que passar em português, anteriormente. Vou ter que dar a tradução pra ele fazer o cartaz... isso que não ficou bem claro na sua sugestão ... eu vejo é... a não ser que eu já tivesse ah, que eles já tivessem visto anteriormente ou ah... ah... a palavra já conhecesse a palavra anteriormente e fizessem o cartaz acho que assim seria válido ... agora eu passar pra eles ... isso aqui é xadrez na próxima aula vocês tragam o desenho do xadrez ... não sei...

125.V - É ... você prevendo que vão aparecer palavras que eles não dominem você pode pedir que façam assim um desenho de um tabuleiro, você não dá nada em Inglês ... não é uma saída? Eles fazem só o desenho aí na hora, tiver lá o cartaz, você pode escrever

- 126.M - Ahãn... então poderia ... é que eu não consegui ... não achei na escola o jogo de xadrez
- 127.V - Trazer o jogo
- 128.M - Trazer o jogo também
- 129.V - Realia
- 130.M - Ahãn, pra resolver essa questão ... a aula já começou com tempo perdido... se ela começasse mais dinâmica ... se o aluno percebesse ... entrou na sala ... mesmo os que viessem chegando depois lentamente ... se eles percebessem a aula já começou ... já tá tudo pronto ali ... já tá em andamento eles entrariam no esquema também ... só que ficou parado né?
- 131.V - Deu margem até pra indisciplina por causa do tempo, que eles não tão fazendo nada ou estão numa tarefa em que da pra falar e copiar ao mesmo tempo
- 132.M - Ai no caso o único recurso utilizado foi a lousa, né, a lousa o áudio e as palavras...
- 133.V - O interessante é que é uma sala grande , né?
- 134.M - É
- 135.V - Os cartazes que estão colocados nas paredes eles estão sendo funcionais? Pra suas aulas?
- 136.M - É... nem o ... tem aqueles né ... não jogue o papel no chão ... tal nem estes estão sendo funcionais
- 137.V - Então não estão servindo pra nada
- 138.M - Não ... porque eles estão ignorando, né... cartazes que eles mesmos fizeram
- 139.V - Tem dicionário na sala de aula de Inglês?
- 140.M - Não, dicionário, não ... ahn tinham alguns lá na estante mas não sei onde foram parar ... o professor do noturno colocou tudo no armário, guardou lá porque é... ele parece que faz um trabalho de tradução ... de texto lá ... então ele guardou no armário dele pra ta utilizando
- 141.V - Que pode acontecer também do aluno também precisar procurar uma palavra no dicionário, você acha que é válido ... ele buscar a palavra ... na sala-ambiente

- 142.M - É... é.. até que seria útil ... (olhando o vídeo) olha, eles entendem as instruções em Inglês, já estão familiarizados...
- 143.V - Isso é um ponto positivo ... não vamos ficar aqui só pra falar dos negativos
- 144.M - Ahãn
- 145.V - Toda vez que você pede “Open your notebook” eles ... agem
- 146.M - Já sabem
- 147.V - Né? Então a questão do listening pra eles não ta tão difícil, né?
- 148.M - Não!
- 149.V - Vamos ver um momento em que isso acontece ... de um modo geral, Marco, eles não são indisciplinados, olha lá ... todo mundo copiando
- 150.M - É ... não é uma turma ruim ... eles passam um tempo copiando né? Acho que dá uma meia hora...
- 151.V - Meia hora é muito, hein! ... Pra uma aula de cinquenta...
- 152.M - Depois eu comento ... é... uma outra aula depois dessa ... a participação deles foi diferente ... deu pra perceber a fala deles esses yes, yes, repetidos excessivamente ... mas o objetivo não é participar da aula ... é tumultuar mesmo ... e depois aqui a gente vê esse play, play, play também ...
- 153.V - Tumultuam em Inglês ... (risos)
- 154.M - Em Inglês... Usam a própria língua pra .. (risos) depois vem a parte final que é a parte que eles vão começando a participar mais, né, é acho que... o problema maior tá nesse tempo perdido... esse tempo todo que ... se perdeu pra ... é... então eles já entraram na aula já viram um ambiente lerdo, né ...
- 155.V - (risos)
- 156.M - (inc) já viram um ambiente que não tava propício pra aula
- 157.V - Você falou que assistiu a aula, quando você assistiu o que aconteceu?
- 158.M - Deu sono... eu dormi...
- 159.V - (risos)

160.M - Eu tava sentado no sofá ... acabei dormindo

161.V - Então que eu começo a questionar... será que essa indisciplina tá só na questão estrutural

162.M - Também

163.V - Ou também está na questão da aula ... tá né? Tem uma questão bem clara ali que salta aos olhos, né? A questão da organização mesmo

164.M - É ... é se ... ô ... depois vem a última parte ... é ... tem essa parte positiva que eles já estão familiarizados ... é inclusive é me parece que ... me parece não... no início do ano essas turmas que estão comigo ... tá dando um certo relaxamento, né

165.V - E por que que você acha que tava melhor e relaxou?

166.M - ... é ... pouca gente ... existe a ... é ... no início do ano todos os alunos tiveram ... eu me apresentei em Inglês pra eles ... eu criei um clima ... falava em Inglês na sala de aula ... eles foram se adaptando ... inclusive as turmas da tarde também ... só que com muito mais dificuldade ...

167.V - Você escolheu essa sala pra ser observada, não foi?

168.M - Foi ... escolhi essa

169.V - Porque era uma classe que renderia bem ...

170.M - Só que existe uma outra ... eu devo ter confundido essa sétima aqui com a sétima F ... a sétima F é bem melhor que essa ... é ... a sétima F é melhor em todos os sentidos, disciplina, participação, (inc) na sétima F eu consigo colocar eles pra conversar em Inglês ... eles conversam discutindo entre eles ... quando eu faço grupos maiores

171.V - Nessa daí você nunca pôs eles em grupos de dois ou de mais... pra conversar?

172.M - No momento ... depois dessa aula aí ... uns momentos depois dessa aula ... eu consegui dividir a classe em dois grandes grupos e um perguntar e o outro responder

173.V - Como se fosse em coro?

174.M - Em coro... é ...

175.V - Em coro...

176.M - Ahã...

177.V - Mas em grupos de pairwork não...

178.M - Seria aquela atividade do ...

179.V - Team work né?

180.M - Agora o pairwork já é mais difícil...

181.V - Eles não falam... se recusam a falar?

182.M - Alguns só... tem aqueles que ficam ... aproveitam o grupinho pra conversar em português ... existem turmas que é possível fazer pairwork ... agora... com outras só é possível né, com muita dificuldade .. depois alguns momentos que eu consegui ... mas como é que eu consegui? Na base do autoritarismo... ponto negativo... tá valendo ponto né... foi o único recurso ... e ... funcionou ... não dei ponto negativo pra ninguém mas fiz que ia dar ... então, em determinados momentos, em determinadas situações ... o que eu tô percebendo ... que o ... esses recursos... até autoritários têm servido mas ... é... só que eu não coloco em prática, digo que vou colocar mas não coloco, né? Ahn, então eles fizeram, fizeram a atividade ... nessa (inc)

183.V - Da forma como você está falando então ...

184.M - E eu fiz consciente ...

185.V - mas da forma como você diz então o aluno não quer aprender porque quer aprender, né? Não tem isso...

186.M - Em parte ...

187.V - Ou será que não é um pouco, uma minoria na classe

188.M - Existe o aluno que tá condicionado ao ensino, né, autoritário, então ele tá condicionado daquele jeito, se você não dá um choque nele, não ligar na tomada, usando o recurso do ponto negativo ele não vai mesmo ... é...é ... só que ahn ... tem o outro lado se você ... vem trabalhando sistematicamente como é... com ahn ... com estímulo... se você cria esse ambiente de uma forma sistemática e vai durante o ano todo, com uma certa frequência trabalhando esse ambiente é possível ... houve uma ruptura aí... de trabalho começou com a indisciplina depois ...

189.V - Teve que voltar...

190.M - Houve uma ruptura é... as aulas foram perdendo o ritmo

- 191.V - Então a questão sobre a autonomia do aluno fica mais difícil... fica difícil, fica mais difícil trabalhar ... um aluno anda que por si ... não tem como?
- 192.M - Tem
- 193.V - O tempo todo tem que ta controlando ... tem falar agora tem fazer isso ... agora tem que fazer aquilo ... não tem um meio de eles caminharem mais autônomos, né...
- 194.M - Depende da turma, né...
- 195.V - A F você falou que faz isso melhor
- 196.M - Faz, lá é mais fácil
- 197.V - E esse finalzinho da aula, o que é você achou?
- 198.M - Eu achei que melhorou, ficou mais interessante ... é ... a parte final que a aula começou de fato, né? Eles começaram a participar mais e... ficou mais interessante ... depois aqui tem ... ãhn ... nessa parte aqui eles começaram a falar o que eles gostam de fazer, né ... nesse momento eles começaram a participar mais ...
- 199.V - Ah! Então ...é interessante isso, né... lembra da outra vez que eu observei uma aula sua ... que a coisa também não tava andando depois você entrou com um mapa de Carapicuíba começou a ... tem alguma relação aí ? Será?
- 200.M - É ... quando você ... você tá trazendo é ... sei lá ... pedindo pra alguém trazer alguma coisa dele eu acho que (inc)
- 201.V - Talvez tivesse mais distante deles, né?
- 202.M - Tem aquele negócio de limpar casa ...
- 203.V - Clean the house ...
- 204.M - As meninas ... Como é que é limpar casa em Inglês ... né...
- 205.V - Parece que é aí a linha...
- 206.M - ãhn?
- 207.V - Parece que é aí a linha...
- 208.M - É ... o pessoal (inc) mais ... e essa parte da aula não tinha sido ... se ela tivesse sido melhor planejada ... né ... seria...

209.V - Que que é melhor planejada?

210.M - Melh... isso aqui só apareceu na hora ... não tava ... eu não tinha planejado essa parte ... né?

211.V - Foi improviso...

212.M - Foi improviso... se bem que eu já tinha essa noção né ... expor o aluno nas coisas dele ele começa a participar mais ... só noção não, eu já li muito a respeito disso, né? Foi uma atitude inconsciente, né... inconscientemente eu coloquei na prática, não foi planejado, foi inconsciente nesse sentido eu não planejei isso e acabou saindo ... aí a gente, abrindo um parêntese aí, a gente já ... começa ... que nem tem aquela reflexão que você diz ah, de repente eu me pego sendo tradicional sem querer, me pego sendo (inc) inconscientemente ... mas de repente você se pega sendo ... sendo ... trabalhando com as teorias, né do ensino comunicativo inconscientemente também ...

213.V - Várias vozes dentro de você?

214.M - É ... e ... se essa atividade... é, ela saiu... de repente no meio no meio da, no meio não ... quase no final da aula ela apareceu ... se ela tivesse sido planejada... tivesse sido ... cada passo da aula tivesse sido planejado poderia ter rendido muito mais ... ia ser bem melhor e... essa é uma ... não é uma turma ruim eu disse que sétima F é melhor, quando no finalzinho... quando começaram a participar mais no final ... aqui o aluno tá falando: "no conversation"

215.V - É... é ele chama atenção dos outros alunos em Inglês ... esse termo você usa né? No conversation? Eu já ouvi algumas vezes...

216.M - Ahã... a questão é ... faltou planejamento nessa aula né..

217.V - É (inc) interessante mas olha esse final aqui ó... que que você acha desse final?

218.M - Aqui?

219.V - A última frase ... que que ele tá falando aí?

220.M - Vamos voltar ... você tirou alguma conclusão disso?

221.V - Não, eu queria ouvir a sua primeiro... (risos)

222.M - (risos) a atividade se desgastou aí né... acabou ficando cansativo muitos alunos já tinham falado o que gostam e o que não gostam de fazer e eu insisti

223.V - Você fez na afirmativa depois fez na negativa

224.M - é...

225.V - Ai vem a fala do último ... como é que é?

226.M - Pronto chega agora, vira o disco

227.V - Vira o disco... por que ... muita repetição da mesma estrutura

228.M - É aí já ...

229.V - Aquilo que a gente criticava ... passe para a afirmativa depois negativa .. claro que não é a mesma coisa aí ... eu estou vendo o lado deles né...

230.M - Só que desgastou... bateu muito ... eu já tinha falado ... é ... e aí volta na questão do planejamento , né... se a aula tivesse sido planejada , né o tempo teria sido ... até insuficiente

231.V - Eu sei que você tá sem tempo só o último comentário agora...

232.M - Ahã...

233.V - É o seguinte: você agora olhando sua aula, lendo a transcrição e conversando você viu alguma coisa que você não sabia da sua própria aula? Acrescentou alguma coisa esse trabalho

234.M - ãhn ... não ... sinceramente não ... todos os fatores negativos aqui eu sei de cada um , de cada um deles ...eu posso dizer que eu aprendi com essa aula.

235.V - O fato de se olhar então hoje não serviu pra nada, é isso que eu estou perguntando , se olhando no vídeo, olhando a transcrição... isso não serviu pra nada pra sua prática ... é isso?

236.M - Em termos de adquirir consciência de que ah, eu preciso melhorar ... porque essas coisas todas eu já sei

237.V - Sabe ... mas pratica?

238.M - (risos) não ...

239.V - Então isso chama...

240.M - Ai eu coloco os outros fatores que eu disse no início

241.V - Não tem nada aqui que dá pra modificar... é tudo questão externa?

242.M - Não! Dá pra modificar ... ãhn... ãhn...

- 243.V - Você falou que replanejar a aula (inc) agora eu vou olhar então e vou replanejar tudo que eu tô fazendo ...
- 244.M - Não! Seria possível
- 245.V - Esse tipo de trabalho de se auto observar é...
- 246.M - Se tem utilidade?
- 247.V - Então, é isso que eu tô querendo saber ...
- 248.M - Tem ...
- 249.V - Você falou que não ... ou então você entendeu errado a pergunta
- 250.M - Nesse momento , né ähn... que você ... se eu vi alguma novidade em termos de problemas na minha aula
- 251.V - Você já sabia que tudo isso ia acontecer...
- 252.M - Já... já ... já sei da origem de todos esses problemas, nesse sentido não foi novidade nenhuma
- 253.V - No começo quando você colocou os problemas eram todos externos, você lembra? Depois, na medida em que você foi vendo a sua aula você começou a ver coisas que eram ... você... que você poderia modificar ... até falou do planejamento... a melhor utilização dos flashcards, da sala-ambiente ... o finalzinho que você fala da repetição da mesma coisa, será que se você não tivesse isso aqui em vídeo você teria consciência mesmo do que tava acontecendo aí? Essa que é a pergunta... não quero induzir a resposta , quero que você seja sincero... o que você achar mesmo...
- 254.M - É porque eu já assisti outras aulas em vídeo né? Eu comparei esta com a anterior, né... achei a anterior é... melhor que essa ... a do ano passado né... tava bem melhor que essa ... mas nesse momento eu tá mais consciente de outras ... de outros recursos a aula (inc) foi melhor ... (risos) é engraçado ...
- 255.V - Você lembra da primeira aula que eu gravei sua ... você comentou aquelas coisas do tempo, do ponto da fita ... aí no outro dia você já tava diferente ... se você não tivesse visto ... isso ... discutido ... só quero fazer sentido... isso modifica alguma coisa ... você olhar...
- 256.M - Não, quando eu digo que não foi novidade pra mim o que eu vi aí ... não tô dizendo que ähn ... você gravar uma aula não vai te trazer nada, traz...
- 257.V - No seu caso específico...

258.M - No meu caso especificamente não, não tô negando a importância do vídeo... é importante sim, mas é que essa minha aula ...

259.(Alguém chega ao recinto)

260.E - Posso atrapalhar um pouquinho?

261.V - Nós já estamos acabando ...

262.M - Então só concluindo: essa aula pra mim, né, pessoalmente, nada de novo trouxe quando eu falo que não foi tão relevante, não foi pra mim,. Pessoalmente, mas é bastante importante, ajuda bastante

263.V - Então tá bom...

**Transcrição nº 6 - Entrevista com a profª. Andréia,
analisando aula gravada em vídeo**

1. A - Eles estavam usando uma apostila e quando eu voltei das férias eu achei que deveria reformular, né ... (inc) na apostila havia exercícios iguais aqueles que a gente sempre usa ... (inc) então eu fiquei assim... então eu tô usando assim um pouquinho da apostila mas eu to levando ... porque eu fiz um levantamento ... (inc) o que eles estavam achando ... das aulas de Inglês ...
2. V - E o que que eles falaram? Você fez por escrito?
3. A - Eu fiz por escrito ...
4. V - Você tem isso?
5. A - Tenho
6. V - Ah... depois você passa pra mim...
7. A - E eu falei pra eles... comentei com eles que queria os objetivos deles até o final do ano, o que que eles gostariam, né... pra eles darem sugestão...
8. V - E o que que aparece?
9. Ah... a maioria fala que não ... não viu nada de diferente ... que as aulas são chatas...
10. V - Eles falaram isso?
11. A - É... que tá vendo ... assim as aulas são chatas no sentido de que são tudo repetidas ...
12. V - Gramática, né...
13. A - É... sempre os mesmos exercícios, aí quando eu perguntava, tipo, o que que eles queriam eles falavam que queriam aulas dinâmicas ... então aí eu comecei a montar os diálogos... agora eles vão fazer um teatro de fantoches, né e... e as músicas que às vezes eu dava só pra preencher aquele finalzinho de aula que ficava... eu comecei a mudar (inc)
14. V - E depois dessa palestra da Walkíria, que você acha que... mexeu com você?
15. A - (inc)

16.V - Pelo jeito com muita gente... até comigo...(risos)

17.A - (risos) é porque eu nunca parei pra pensar, né... se você leva um vídeo, uma música, né... embora às vezes eu falo pra eles tragam as músicas que vocês queiram ouvir, às vezes eu aproveito alguma coisa, mas assim fica bem longe, né, do... da realidade da escola...

18.V - Aí a pergunta vem, né, qual é o conteúdo da aula de Inglês ... porque a gente pode até escolher ...(inc) uma música, um vídeo, não sei o que... mas isso não é o conteúdo do dia-a-dia ... qual que é o conteúdo do dia-a-dia... mesmo que eles gostem ... mas no dia-a-dia mesmo, como que é ... tirando esses dias em que tem vídeo, não sei o que, tal... qual que é o conteúdo afinal?

19.A - É então, fica... fica vago né... porque o que eu planejei pra dar ...

20.V - Gramática...

21.A - Gramática...

22.V - Então qual que é o conteúdo?

23.A - Verbos...

24.V - Ainda é ... então quando a gente pára pra planejar , você planeja... a primeira coisa que vem no conteúdo de Inglês é gramática ... e aí você fala... agora eu vou trazer um vídeo mas eu vou explorar a gramática do vídeo ... vou trazer uma música... gramática da... né ... e a gente acaba não fugindo dela... da gramática

25.A - (inc)

26.(a partir de agora comentando sobre a aula gravada em vídeo)

27.V - Então... a estrutura da aula ... que você está percebendo aí?

28.A - A mesma coisa...

29.V - Você começa com...

30.A - Definição...

31.V - Definição do quê?

32.A - Definição do present continuous...

33.V - Depois da definição...

34.A - E dou um exemplo...

35.V - Exemplo...

36.A - Eu só estou colocando na lousa e eles estão só copiando...

37.V - É alguns copiando outros falando...

38.A - Quer dizer... entre aspas ... alguns copiando outros conversando

39.V - E o exemplo... assim o ... significado dele... que que você acha? A A ... (citando outra professora) chamou a atenção para os exemplos que ela dá na lousa...

40.A - É meio bobinho...não é...

41.V - Foi o que ela falou ...a mesma coisa She is my mummy... um negócio assim my mummy is beautiful (risos)

42.A - (risos)

43.V - Você lembra daquela propaganda, né... mamãe é bonita ... (risos) o presidente é bonito...falta contexto ali...(inc) frases soltas...

44.A - Frases soltas... é... (passam-se poucos minutos) e essa sala é uma das mais produtivas ... se solta mais... é uma pena que eu desperdicei...

45.V - E o uso do Inglês na sala?

46.A - O uso...

47.V - Comparado com o da outra aula...

48.A - Não mudou muito...

49.V - Já dá um ano aí ... a diferença...

50.A - Faz mais de um ano ... agora eu estou tirando pelo menos uma hora por dia pra tá ouvindo fita... eu tenho que decidir ou português ou Inglês, né...

51.V - Mas você acha que ... mexeu alguma coisa o encontro lá ...

52.A - Acho que sim

53.V - Por quê? Qual foi o ponto que tocou?

54. A - Ah, eu acho (inc) a gente tem aquela vontade de mudança ... mas não sabe nem pra onde mudar ... sei lá vai abrindo a cabeça da gente... a gente vai enxergando umas coisas que a gente não via ...

55. V - Você não percebia ... eu me lembro que essa aula ... foi essa aula que foi dessa vez ... essa aula que foi analisada dessa vez... em grupo?

56. A - Foi...

57. V - Foi... eu notei que você... que determinado momento você ... você percebeu alguma coisa diferente, né? Naquele dia ... eu achei que você estava diferente... tinha percebido mais coisas...

58. A - É...

59. V - Porque não sei se você se lembra... a primeira vez que a gente gravou e foi analisar a aula eu não falei muito ... eu ficava assim mais ouvindo ... você falando ... mas eu não entrava muito ... eu queria que... queria não ... o ideal é isso.. que as pessoas percebam qual é o problema e depois partam para a mudança... e eu acho que você caminhou bem ... em perceber as coisas ... talvez na primeira aula você não tenha percebido tanto ... como dessa vez... será que é verdade isso?

60. A - Naquela primeira lá eu ... a primeira vez que eu me vi eu fiquei mais tensa ... sei lá ... acabei não percebendo muito ... mesmo lendo depois ... dessa outra vez eu ... o pessoal lendo junto (inc)

61. V - Você não falou que era sua aula para o grupo?

62. A - Mas podia ter falado

63. V - É bom não falar... porque apesar de todo mundo fazer igual ... na hora em que eles estão olhando eles tentam criticar ... falando eu não faço assim ... mas se depois for ver ele faz também ...

64. A - (inc) olhando assim eu ... penso puxa vida eu pensei que tivesse mudado, não mudei nada ...

65. V - É... e olha aquele vocabulário na lousa... é um outro fato bem típico né? Primeiro define... dá um exemplo ... põe exercício e tem do lado um vocabuláriozinho... você vê que é influência mesmo do livro didático que você não esteja usando o livro didático ... uma outra coisa também é ... a gente dá o ... a ... a tradução...

66. A - Podia ter levado e eles procurarem...

67.V - Você não deu a chance deles...

68.A - Procurarem...

69.V - Procurarem e aprenderem por eles ... foi dado e pronto, acabou... a regra é dada também ... né fala ... é assim ... decorem... pronto... mas eu achei tão interessante essa aula porque ela é tão parecida com a do ano passado... que até teve um momento em que eles tiveram que falar em Inglês porque entrou uma pessoa ...

70.A - Na outra aconteceu...

71.V - Na outra aconteceu isso ... aí dessa vez foi a professora ... como que é o nome dela ...

72.A - Foi a E...(cita o nome da professora)

73.V - Não sei... uma morena

74.A - Morena alta ...né?

75.V - ... é professora de Inglês ... ela perguntou alguma coisa em Inglês pra eles ... acho que você não vai lembrar... você quer avançar...? (referindo-se ao vídeo) ... igualzinha... você lembra que entrou uma menina e tinha que falar em Inglês... aqui aconteceu algo semelhante... vamos ver ... olha como eles fazem... eles estão copiando ... estão fazendo ... Uma coisa que eu vi também é que o grupo aqui do canto ... perto da sua mesa ... eles te chamaram assim uns quinze minutos ...

76.A - É ...

77.V - Ficaram te chamando o tempo inteiro ... você estava atendendo os outros... nem ouviu... eles estavam doidos da vida ...mas o interessante é que eles trabalham em grupo nesse caso aí né? Apesar do exercício não ser proposto em grupo ... mas eles estão sempre em grupo ... eles não gostam de trabalhar no individual ... se fosse proposto um diálogo em duplas com eles acho que funciona.

78.A - Eu pedi pra eles fazerem um diálogo mas eu percebi que eles ficavam com vergonha às vezes eles até tinham vontade mas tinham vergonha ... então eu falei vamos tentar fazer com fantoches ... aí eles ficam atrás daquele ... e aí sai melhor ...

79.V - E quando você faz todo mundo falando junto, simultaneamente, nas duplas, diminui a vergonha ... porque não está um sozinho e toda a classe olhando ...como a gente fazia lá no nosso curso... aí ... também teve isso na outra aula ... você chamou pra fazer na lousa ... foi na hora da música ... ela veio trazer o rádio...

80.A - Ah... acho que sei que é ... é a D... não é a D...

- 81.V - É ... é a D... fica olhando... e aí então, na música, que que você achou? Nessa primeira vez que você tocou?
- 82.A - Tirando o som baixo...
- 83.V - Se é uma aula que eles têm que ouvir bem pra completar...
- 84.A - Tem que estar impecável...
- 85.V - ...e o som tem que estar bom... tanto que na hora que você pergunta quanto eles fizeram ... poucos falam que completaram... (observam a aula durante algum tempo)
Você deu a tradução da música, não deu?
- 86.A - Ahã...(confirmando)
- 87.V - Lembrei da Walkíria ... ela falou que a gente escolhe a música depois a gente traduz a música pra eles ... eles não têm nem o trabalho de traduzir... aquele artigo que ela fala... do Lynn Mário... ele fala da aula de música... (passa algum tempo) é como você falou...
- 88.A - (inc)
- 89.
- 90.V - Não... mas é por aí mesmo você... fez a primeira gravação... a partir da primeira ... você transformou alguma coisa mas percebeu que não era suficiente... né?
- 91.A - Ahã...
- 92.V - E agora que que está sentindo...
- 93.A - Eu esperava uma mudança mas olha como...
- 94.V - Uma mudança que vá além dos joguinhos, que vá além do... que vá além da música... tem que ser algo mais ... o quê?
- 95.A - Uma certa atenção mesmo, né? Envolver mais ... não sei ... preparar...
- 96.V - Mas o jogo não envolve?
- 97.A - Depende, né? Do jeito que você vai dar o jogo... traduzi tudo ... dar tudo mastigado pra eles ... eles não vão aprender nada...
- 98.V - E o jogo da velha que você deu pra eles...
- 99.A - Ah... o jogo da velha foi interessante (inc)
- 100.V - (inc) A Walkíria falou alguma coisa...

- 101.A - Seria interessante fazer alguma coisa que... que fizessem no dia a dia ... que ... que ...
- 102.V - ...partisse deles ... da própria realidade deles ... é um chavão isso, quando fala partir da realidade deles... como... fazer isso? É a questão
- 103.A - Que esteja mais próximo deles ... da escola... da mãe ... da casa ... né... marido
- 104.V - Fazer uma pesquisa, talvez... e a partir da pesquisa montar ...
- 105.A - As aulas... é um caminho...
- 106.V - Ela até falou... na hora de fazer o planejamento vai por o quê...de conteúdo? Você lembra dessa parte aí?
- 107.A - Ahã!
- 108.V - E o que que a gente põe...
- 109.A - Gramática...
- 110.V - Mas o que vai por agora?
- 111.A - (inc) pra falar, pra se comunicar, escrever também né... muitas vezes eles só copiam o que está lá na lousa e nunca pede pra eles escreverem um texto, uma carta ...
- 112.V - E... outra dica ...
- 113.A - Se você dá a coisa pronta eles só copiam ou só repetem .. fica mecânico, mesmo...
- 114.V - E aí... pelo que ela falou ... que eu concordo ... é... não hora de fazer planejamento... você pode por funções... não sei se você percebeu quando ela falou isso ... funções da comunicação ... quer dizer... como é... apresentar uma pessoa ... como ... falar sobre si próprio ... como falar sobre a família ... fazer uma pesquisa no prédio ... você faz a pesquisa... pode fazer em português, é lógico ... é no prédio você não vai fazer Inglês ... mas aí depois como é que você vai colocar a atividade em Inglês né...
- 115.A - Você vê como eles estão muito presos ao modelo ... eu pedi pra eles fazerem uma carta contando ... como foi a viagem ... Então... ah, professora como nós vamos fazer... aí eu peguei montei uma carta e levei ... eles copiaram quase tudo... uma ou outra coisinha que eles mudaram

Transcrição nº 7 – Profª. Andréia

1. P – Ok? (...) All right? (...) Yes or no?
2. A – No
3. P – Gente, vocês trouxeram o dicionário?
4. A – Yes
5. A – No
6. A – Yes
7. A – Sim
8. A – Não
9. P – Aquele texto... que nós começamos traduzir ontem, vamos terminar ele hoje?
10. AA – Não...
11. A – Yes or no?
12. AA – Yes
13. A – Let's go
14. A – Professora...
15. P – Que é?
16. A – É o dicionário?
17. P – Não trouxeram?
18. A – Pode ir buscar?
19. P – Fala pra ela emprestar cinco dicionários, cinco, né? Quem trouxe?
20. A – Quem não trouxe, não é mais fácil?
21. P – Quem não trouxe?
22. A – Senta de dois...
23. A – Pega oito, pega oito
24. P – Pessoal, enquanto elas vão buscar o dicionário, eu vou passar um textinho pra você colocarem na ordem em que eles aparecem no texto. Tá bom? Yes?
25. AA – Yes
26. A – Ah, professora, aí não dá pra ver
27. A – Não tô entendendo
28. P – Nós começamos o texto ontem, não começamos? Um pedacinho, nós vamos traduzir hoje (inc) pessoal, sabe aquele texto que nós começamos a ver ontem? Faltou uns pedaços pra traduzir, não vamos terminar de traduzir hoje e eu vou colocar umas questões pra vocês numerarem de acordo com elas aparecem no texto.
29. (alguns alunos estão traduzindo o texto enquanto a professora escreve na lousa)
30. A – precisa pular a linha professora?
31. P – No.
32. (alunos estão copiando da lousa)
33. A – Thank you very much
34. A2 – De nada.
35. P – Forget
36. A – (inc)
37. P – Forget, de nada, or not at all
38. A – Not at all
39. (continuam copiando)

40. P – Ok?
41. A – No
42. A – Não
43. A – More or less, porque eu tô na metade.
44. A – Você sabe falar o more or less mas não fala o na metade... fala por inteiro...
45. A – No sabe (risos)
46. P – I don't know.
47. AA – (risos)
48. (continuam copiando)
49. P – You finish this translation? (inc)
50. AA – (burburinho)
51. P – O que eu falei ontem, gente? Era pra vocês fazerem em casa o restinho que faltou da tradução, não falei? Pra você pegarem o dicionário, fazer pra trazerem hoje, fizeram?
52. AA – No.
53. A – No, mesmo.
54. (vários alunos falam, ao mesmo tempo, tentando justificar porque não fizeram a lição)
55. P – Ok, pupils... so... é... pay attention, class, so, you have two statements, ok, the first... the second statement, é... you put the number one or two, in the first statement é... what's the first? One, two, ok. The others you say the same. Qual que aconteceu primeiro, então vocês vão colocar número um ou dois, se esse aconteceu primeiro você coloca o um... ok? All right?
56. A – Ok...
57. A – Of course
58. A – More or less
59. P – Cada sentença dessa daqui, gente, tem duas, duas ações, vocês vão colocar qual que é a primeira, qual que é a segunda. Qual que aconteceu primeiro, essa ação ou aquela. De acordo com o texto, all right?
60. (alunos começam a fazer)
61. P – It's very easy!
62. A – Ah, não é não
63. (continuam fazendo enquanto ao professora auxilia de carteira em carteira)
64. P – Everybody's in the list?
65. AA – Yes!
66. (continuam trabalhando na tarefa)
67. A – Professora! Teacher... teacher, please
68. P – Let's go, ok?
69. A – Professora (pergunta algo sobre o verbo *there is* e a professora explica e escreve na lousa)
70. P – There is....of course... Ok pupils, yes or no?
71. A – Yes
72. A – No
73. P – Como é que fica, então, a letra b? One or two?
74. AA – One

75. P – Ele queria, né, uma tatuagem aí ele foi procurar uma pessoa pra fazer a tatuagem, tá? In the Letter “C”
76. A – One
77. A – Two
78. A – Two
79. A – One
80. A – Two
81. P – Two or one?
82. AA – Two
83. P – Two? Two in the number one!
84. A – Yes!
85. P – Primeiro ele olhou lá no livro e viu lá a cobra, a snake, depois ele...
86. A – Depois ele escolheu
87. P – Depois ele escolheu. In the letter “C” ... letter ”D”, excuse-me letter “D”.
88. A – Two
89. A – Two
90. A – Two
91. P – In the number one... começou a sair muito sangue , né, do braço dele, aí , depois que ele começou a ver sangue ele ficou com as faces brancas, né, começou a perder a cor, ok? In the letter “E”...
92. AA – One ...
93. A – One
94. A – One...
95. A – Two
96. P – Depois que ele passou mal, tudo, aí ele viu que não pode, né, foi besteira dele ter ido nessa tatuagem.
97. A – Aí já era, né?
98. P – Todo mundo acertou?
99. A – Yes
100. A – Yes
101. P – Yes or no? More or less?
102. A – More or less.
103. P – Gente, agora nós vamos fazer uma outra atividade... (inc)
104. (professora prepara uma figura que será colada na lousa) Pay attention, you need only see the picture, ok? No this...only the picture? Ok? Can you see?
105. A – No
106. A – No
107. P – Oh, I don’t know...
108. A – No entender nada!
109. AA – (risos) (Professora distribui folha de atividades para os alunos)
110. A – Ah, vai ter que escrever...
111. (professora escreve na lousa)
112. P – Pessoal, olhem na folhinha, tem isso aqui aí, abaixo da ... (inc)
113. E na negativa, né, does not fica o have, tá ok? Então aí tem um diálogo na folhinha de vocês, que é o mesmo que tá aqui. (liga o toca-fitas)

114. "Do you have any matches?
 115. No, I don't.
 116. How about you, Rudi?
 117. I don't have any matches. Sorry.
 118. Don't worry! I have a lighter.
 119. That's great, Karly. Hey, Amy! Will get some water? ...Amy...Amy?
 120. Zzzzzzzzzzzzzzzzzzz!
 121. She's asleep.
 122. What? Oh no! Will get some water, Jim?
 123. Sure.
 124. (alunos estão confusos)
 125. P – You put in the blanks these words (escreve na lousa) a, some, any.
126. A – Ah, agora sim... agora entendi(professor toca o trecho mais duas vezes e então começa a correção)
 127. A - a
 128. A – any
 129. A – any
 130. A – any. Eu não tenho nenhum...
 131. A – Que que é matches?
 132. (professora desenha uma caixa de fósforos na lousa)
 133. A – Ah, é uma cama
 134. A – Fósforos
 135. A – a outra falou que é uma cama (fazendo gozação com a colega) cama... só se for com um monte de filho junto.
 136. P – Então match is countable ou uncountable? (gesticula contando nos dedos) Dá pra contar?
 137. A – Não
 138. P – Você conta? Um, dois, três?
 139. AA – Ah... então é contável
 140. P – Some...
 141. A – Professora, ele não fala some, ele fala any. (professora tenta explicar a regra para mostrar que está certa, mas não convence)
 142. A – Professora, volta a fita que eu quero escutar de novo. (professora põe a fita de novo)
 143. A – Então!! Ele não falou some, professora...
 144. A – Eu também acho que ele não falou some
 145. A – E aqui ele tá falando também any ... se ele tá negando... eu não tenho nenhum momento.
 146. (professora põe a fita uma vez mais)
 147. A – É negativa, professora, ele não tá falando: Eu não tenho **alguns**, Eu não tenho **nenhum**.
 148. P – I don't have any matches.
 149. A – Falei!
 150. AA – (risos)

151. A – Aí, cê fica duvidando de mim (falando para a colega)
152. (Professora toca a fita outra vez)
153. A – O que é lighter?
154. (Professora desenha na lousa)
155. A – Lanterna.
156. P – Ok, now, number two. Answer the question. Ok, two. Do Jim and Rudi have any matches? Então agora vocês vão, em pares, tá bom? E vão dar a resposta: Yes, he don't... doesn't ou no, he don't...cês podem ir trocando ... em vez de falar só matches pode usar outra palavrinha.... book, soap, pajamas...
157. A – (inc)
158. P – Pay attention, class. The question...Do Jim and Rudi have any matches? Does Karly have any matches? Tá, então se for só uma pessoa, he, she, it, coloca o “does”, se for **eles**, “do” ou outro, **eu**, então aí no caso, na primeira pergunta ele colocou o “do”, porque ele tá falando do Jim e do Rudi, são **eles**. (alunos praticam em duplas enquanto a professora os acompanha e auxilia de carteira em carteira).